Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9270362
Centre d'intérêt : 870

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré : [avis au Ministre de l'éducation et à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la science / rédaction, Renée Carpentier avec la collaboration de Jean Proulx ; Conseil supérieur de l'éducation]. -- Sainte-Foy : Le Conseil, [1992?].
131 p. ; 28 cm.

Code : 50-0384. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-23061-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Carpentier, Renée • Proulx, Jean

Descripteur(s) : Formation professionnelle • Historique • Education permanente • Formation fondamentale • Articulation de programmes • Programme de formation • Relations école-entreprise • Education des adultes • Formation sur mesure • Formation dans l'entreprise • Emploi • Financement • Statistiques • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Planification stratégique

Le présent avis comprend cinq chapitres. Le premier cherche à prendre la mesure des acquis réalisés et des problèmes qui demeurent dans le système actuel de formation professionnelle, après avoir dégagé quelques moments clés de son développement. Le deuxième propose d'adopter une conception large qui intègre toutes les composantes de la formation professionnelle. Le troisième propose d'opter clairement pour une planification stratégique, basée sur une meilleure connaissance de la réalité, un lien avec une planification de l'emploi favorisant la cohérence des approches. Le quatrième rappelle qu'il est urgent d'assumer l'interdépendance et le partenariat entre les systèmes éducatif et productif. Le cinquième invite à réactualiser le choix du système public d'éducation, c'est-à-dire à la fois de confirmer qu'il demeure une ressource privilégiée et d'en assurer l'adaptation aux besoins de la présente conjoncture. Des statistiques sur les clientèles de même que le sommaire des programmes ou activités de formation professionnelle disponibles pour les adultes apparaissent en annexe.

Type de document :

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'HEURE D'UN DÉVELOPPEMENT INTÉGRÉ

Québec

Le comité chargé par le Conseil de l'élaboration de ce dossier était formé de Mme Madeleine Aubert-Croteau, membre du Conseil et présidente du comité, de M. Louis Arsenault, membre du Conseil, de M. John W. Fiset, membre du Conseil, de Mme Luce Goerlach, membre de la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil, de Mme Kathy Cayer-Daigle, membre de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil, de M. Roger Matte, de Bourbonnais, Matte et Associés et de M. Charles Lefebvre, coordonnateur de la formation professionnelle à la Commission scolaire régionale de Chauveau.

Collaboration de la recherche: Mme Renée Carpentier, agente de recherche, Mme Denyse Lamothe, agente de recherche et secrétaire du comité, et Mme Susanne Fontaine, coordonnatrice du Service des études et de la recherche.

Rédaction de l'avis: Mme Renée Carpentier, agente de recherche, avec la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Avis adopté à la 389e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 12 décembre 1991

ISBN: 2-550-23061-2
Dépôt légal: premier trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

9270362

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
7191, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

REÇU le
- 6 AVR. 1992
Rép:.....

EN FORMATION PROFESSIONNELLE: L'HEURE D'UN DÉVELOPPEMENT INTÉGRÉ

TABLE DES MATIÈRES

		Pages
INTRODUCTION		1
CHAPITRE 1:	**Prendre la mesure des acquis et des problèmes du système actuel**	7
	1.1 Quelques moments clés de l'évolution historique de la formation professionnelle	7
	1.2 La formation professionnelle dans le système scolaire: des contrastes frappants et des évolutions significatives	11
	1.2.1 Le secteur des jeunes	11
	1.2.2 Le secteur des adultes	18
	1.3 La formation professionnelle dans le système productif: des engagements encore timides	24
CHAPITRE 2:	**Adopter une conception qui intègre toutes les composantes de la formation**	33
	2.1 Une formation permanente	33
	2.2 Une formation fondamentale	36
	2.3 Une formation qualifiante	38
	2.4 Une formation équitable	40
	2.5 Une formation arrimée aux besoins socio-économiques	43
CHAPITRE 3:	**Opter pour une planification stratégique**	47
	3.1 Un lien nécessaire avec une planification de l'emploi	48
	3.2 Une planification basée sur une meilleure connaissance de la réalité	50
	3.3 La cohérence des approches du secondaire et du collégial	53
CHAPITRE 4:	**Assumer l'interdépendance et le partenariat entre les systèmes éducatif et productif**	63
	4.1 Des responsabilités complémentaires entre partenaires ministériels	63
	4.2 Une politique gouvernementale et un lieu de coordination national en formation professionnelle	67
	4.3 La formation en entreprise, une responsabilité conjointe	70
	4.4 L'action concertée de l'école et de l'entreprise	75

CHAPITRE 5: **Réactualiser le choix du système d'éducation** 87

5.1 Des programmes scolaires à l'heure de la formation permanente 87

5.2 Une articulation plus poussée du secondaire et du collégial 98

5.3 Un financement de l'éducation des adultes qui favorise l'accessibilité 103

CONCLUSION: 111

ANNEXE 1: **Statistiques sur les clientèles** 119

ANNEXE 2: **Liste des sigles** 125

ANNEXE 3: **Sommaire des programmes ou activités de formation professionnelle disponibles pour les adultes** 126

INTRODUCTION

Le Conseil croit que la formation professionnelle est présentement à un tournant majeur de son histoire. La conjoncture nous replace devant la nécessité de repenser les formes de développement et d'ajuster des éléments majeurs de notre système de formation professionnelle, si nous souhaitons vraiment un «Québec compétent et compétitif»[1]. Nous sommes ***à l'heure de choix fondamentaux*** à refaire collectivement. Qu'il suffise d'évoquer quelques faits pour nous en convaincre.

D'abord, une économie en mutation: ouverture des marchés, concurrence mondiale, profonde restructuration industrielle et accélération de l'innovation technologique. La porte est alors ouverte à la possibilité d'une grande croissance économique, mais également à une aggravation des inégalités socio-économiques. Quoiqu'il soit difficile, en pareil contexte, de prédire l'avenir, toutes les prévisions faites, jusqu'à maintenant, mettent cependant en évidence la nécessité d'investir davantage dans la formation professionnelle. Le besoin accru de formation s'impose, non seulement pour réussir à accéder à des fonctions de travail plus qualifiées ou pour faire face aux besoins d'adaptation liés à une «économie changeante»[2], mais aussi pour pouvoir tout simplement continuer d'exercer les fonctions de travail qui existent actuellement. Ainsi, la formation professionnelle représente un besoin pour tous et toutes, tant dans la perspective d'assurer la croissance économique de la société que pour faire obstacle à l'accroissement actuel des inégalités. Pour relever ces défis, elle constitue un levier majeur, certes insuffisant, mais non moins essentiel.

Autre fait: la flexibilité, qui représente certainement un élément marquant de l'évolution actuelle du marché du travail. À la recherche de moyens de se rendre plus compétitives, les entreprises prospectent de nouveaux marchés, délaissent peu à peu la production de masse pour s'orienter vers une production d'activités et de services à plus forte valeur ajoutée[3] et doivent miser, pour ce faire, sur les qualifications de leur main-d'oeuvre. Elles s'orientent vers une plus grande flexibilité «externe», par exemple, en confiant une partie accrue de leur production aux sous-traitants d'ici et d'ailleurs. Elles s'ouvrent également de plus en plus à une certaine flexibilité «interne», en introduisant des changements importants dans l'organisation du travail. L'implantation d'équipes de travail polyvalentes, impliquant de nouveaux modes d'utilisation des qualifications et des aptitudes des personnes en emploi, découle essentiellement de cette idée de flexibilité.

1. Gouvernement du Québec, ***Partenaires pour un Québec compétent et compétitif***. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, Québec, 1991.
2. ***Ibid.***, p. 11.
3. Certains parlent même, de façon plus générale, du passage d'une économie de masse à une économie de valeur ajoutée, requérant d'ailleurs de hauts standards de formation. Voir: Gérald Tremblay, ***Notre économie: état d'urgence***, exposé présenté au congrès des conseillers en relations industrielles du Québec, Montréal, 10 septembre 1991.

Mais cette recherche de flexibilité, ajoutée à la privatisation croissante de l'économie, ne va pas sans entraîner des difficultés majeures pour une bonne partie de la main-d'oeuvre. En pareil contexte en effet, et c'est là un autre fait marquant, le travail précaire prend une importance grandissante. Les tendances à la segmentation du marché de l'emploi, c'est-à-dire à l'accroissement des écarts entre les différentes catégories d'emplois, et à la diminution du nombre de travailleurs et de travailleuses bénéficiant d'une sécurité économique ne sont plus maintenant de l'ordre de la fiction[4]. Pour permettre à ces personnes de survivre à cette insécurité économique, la formation professionnelle devient un atout majeur, certes, mais pas facilement accessible pour autant, du moins pour ce qui est de cette formation qui doit s'acquérir en cours d'emploi et, a fortiori, lorsque l'emploi est précaire.

Il faut en outre noter cet étrange paradoxe: d'importantes pénuries de main-d'oeuvre qualifiée existent, au moment même où persistent des taux de chômage élevés. Des entreprises éprouvent des difficultés à recruter du personnel qualifié, pendant que le chômage frappe certains secteurs de l'activité économique, certaines régions et certaines catégories de personnes. Ce qui constitue un fait indéniable, c'est bien l'évidente corrélation qui existe entre le degré de formation et l'indice de chômage. Dans cette économie changeante, voire dans cette société en mutation, il semble y avoir de moins en moins de place pour les personnes sans qualification.

La conjoncture économique et sociale lance un défi majeur au système de formation professionnelle dans son ensemble: voilà un autre fait qu'il importe de prendre en considération. La question est en effet de savoir si le système actuel, incluant autant le système scolaire que le milieu de l'entreprise, est en mesure de répondre à cette demande économique et sociale. Des réajustements semblent s'imposer, car d'importants déséquilibres persistent: d'abord, entre les services effectivement disponibles et les besoins exprimés par ceux et celles qui cherchent à s'intégrer au marché du travail ou qui cherchent à s'adapter au nouvel environnement économique; également, entre les services disponibles et les demandes de l'entreprise.

Autre fait à noter: on admet de moins en moins que l'école doive avoir le monopole de l'intervention en matière de formation professionnelle. Les entreprises sont, elles aussi, plus que jamais interpellées par le développement des compétences professionnelles de l'ensemble de la main-d'oeuvre actuelle et potentielle. Actuellement, la contribution et le rôle respectif des partenaires concernés par le développement des compétences professionnelles sont en

4. Pour de plus amples informations sur ces phénomènes, on peut consulter les ouvrages suivants: Conseil économique du Canada, ***L'Emploi au futur, tertiarisation et polarisation***, Ottawa, 1990; Diane-Gabrielle Tremblay, ***L'Emploi en devenir***, Québec, IQRC, 1990; Pierre Béland, Daniel Lafrance et Normand Roy, ***Le Développement des compétences. Le défi des années 90***, Québec, MMSRFP, 1991.

pleine mutation. La mise en lumière de cette mutation a d'ailleurs contribué à nourrir la réflexion du Conseil en ce qui concerne les choix de développement en formation professionnelle.

Au cours des dernières années, la formation professionnelle a connu des changements importants et le Conseil a suivi de près l'évolution de ce dossier. Abordant tantôt la formation professionnelle des jeunes tantôt celle de la main-d'oeuvre, il a eu l'occasion d'exprimer, et jusqu'à tout dernièrement, son point de vue sur de multiples aspects de la question[5]. Mais, jusqu'à maintenant, c'est à partir de problématiques en quelque sorte sectorielles qu'il a formulé ses positions. Dans le présent avis, ***la formation professionnelle est abordée d'une façon globale***. La formation professionnelle considérée est en effet celle qui s'adresse autant aux jeunes qu'aux adultes; elle concerne autant la formation initiale que la formation continue; elle recouvre autant celle qui est offerte par le système scolaire que celle qui existe dans le système productif; elle englobe autant celle qui se rattache à l'enseignement secondaire que celle qui relève de l'enseignement collégial[6].

Pour nourrir sa réflexion, le Conseil, par l'entremise d'un comité de travail formé en septembre 1990, a mené plusieurs consultations, dans le cadre de tables rondes ou d'entrevues individuelles, principalement auprès de personnes représentant les ministères et les réseaux de l'éducation aux ordres d'enseignement secondaire et collégial, et de personnes liées au marché du travail, en l'occurrence des personnes du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP), des commissions de formation professionnelle (CFP) et des entreprises, sans oublier les associations syndicales et patronales. De plus, des personnes ressources extérieures à ces réseaux ont également été invitées à apporter une contribution à cette ré-

5. Voir, notamment: CSE, ***L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire***, Québec, 1986; ***La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa***, Québec, 1986; ***Des priorités en éducation des adultes***, Québec, 1987; ***Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire***, Québec, 1987; ***Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants***, Québec, 1989; ***La Formation professionnelle: diversifier les parcours sans sacrifier la qualité***, Québec, 1992.

6. La problématique de la formation professionnelle au palier universitaire sera abordée dans un prochain avis que prépare le Conseil, à la demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, et qui traitera plus spécifiquement de nos objectifs de scolarisation et de diplomation à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, le présent avis traite de la formation professionnelle des adultes — dépassant mais incluant les programmes de développement de la main-d'oeuvre — mais ne recouvre pas l'ensemble des activités de l'éducation des adultes. Le Conseil publiera bientôt un avis traitant de l'état et des besoins de l'éducation des adultes en son ensemble, dix ans après la commission Jean.

flexion[7]. L'ensemble de ces consultations de même que les analyses statistiques et documentaires pertinentes ont contribué à alimenter le comité chargé de préparer cet avis.

Le présent avis comprend cinq chapitres. Le ***premier*** cherche à prendre la mesure des acquis réalisés et des problèmes qui demeurent dans le système actuel de formation professionnelle, après avoir dégagé quelques moments clés de son développement. Le ***deuxième*** propose d'adopter une conception large qui intègre toutes les composantes de la formation professionnelle. Le ***troisième*** propose d'opter clairement pour une planification stratégique, basée sur une meilleure connaissance d la réalité, en lien avec une planification de l'emploi et favorisant la cohérence des approches. Le ***quatrième*** rappelle qu'il est urgent d'assumer l'interdépendance et le partenariat entre les systèmes éducatif et productif. Le ***cinquième*** invite à réactualiser le choix du système public d'éducation, c'est-à-dire à la fois de confirmer qu'il demeure une ressource privilégiée et d'en assurer l'adaptation aux besoins de la présente conjoncture.

La formation professionnelle est à l'heure de choix fondamentaux comme elle le fut, par exemple, au début des années 60. Ces choix sont de toute évidence de véritables choix de société qu'il importe de prendre collectivement, comme des «partenaires pour un Québec compétent et compétitif». Chacun des chapitres

7. Ont participé aux tables rondes organisées par le Comité de la formation professionnelle: messieurs Pierre Fontaine, Jean-Marie Rouleau et Michel Stewart, du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle; messieurs André Beaudet et Jean Dusseault, du ministère de l'Éducation; messieurs Louis Gendreau, Jean-Paul Lemieux, Louis Pelletier ainsi que madame Claire Fournier, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science; monsieur Maurice St-Yves, du Conseil des universités; monsieur Jacques Leblanc, du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada; monsieur Christian Payeur, de la Centrale de l'enseignement du Québec; monsieur Jacques Garon, du Conseil du patronat du Québec; monsieur Gaston Lafleur, du Conseil québécois du commerce de détail; monsieur Pierre Morin, de la Fédération des Caisses populaires de Montréal et de l'ouest du Québec; madame Colette Bernier, de l'Institut de recherche appliquée au travail; monsieur Marc-André Deniger, du Conseil Canadien de développement social; madame Lise Poulin-Simon, de l'Université Laval; monsieur Jean Pouliot, de la Commission de formation professionnelle de la région de Québec; monsieur Jean-Claude Drolet, de la Commission des écoles catholiques de Québec et monsieur Ruch Tremblay, du cégep d'Ahuntsic. Ont également collaboré aux consultations du Comité: des représentants et représentantes du ministère de l'Éducation du Québec, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, des commissions de formation professionnelle de la région de Québec, de la région métropolitaine de Montréal, de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, de l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle, du cégep d'Ahuntsic, de l'École nationale d'aérotechnique, du collège Dawson, du cégep de Sainte-Foy, du cégep de Jonquière, du cégep de Sherbrooke, du collège Lasalle, du cégep de Bois-de-Boulogne, de l'Institut de pétrochimie, de l'école québécoise du Meuble et du Bois ouvré, de la Commission des Écoles catholiques de Montréal, de l'Institut Aviron, de la Commission scolaire Eastern Townships, de l'Union internationale des ouvriers du vêtement pour dames ainsi que des entreprises suivantes: Lacasse inc., QIT Fer et Titane, Oerlikon Aérospatial, Caméléon Informatique et Robotique inc. et Tremcour Neutrotest inc.

de cet avis, y compris le premier, représente pour le Conseil l'un de ces choix fondamentaux en matière de formation professionnelle. Le Conseil souhaite que le présent avis soit reçu comme une contribution au débat actuel en ce domaine.

CHAPITRE 1

PRENDRE LA MESURE DES ACQUIS ET DES PROBLÈMES DU SYSTÈME ACTUEL

Brosser un portrait du système actuel de formation professionnelle représente une tâche difficile. Les intervenants sont très nombreux. On ne peut plus réduire la formation professionnelle aux activités du système scolaire. Les entreprises sont des intervenantes de plus en plus importantes, aussi bien en tant qu'utilisatrices de l'offre de formation qu'en tant que dispensatrices de services particuliers. En outre, les modalités de formation se diversifient, les produits offerts et les besoins auxquels ils veulent répondre sont eux-mêmes très variés[1]. Les relations entre les divers services et les multiples intervenants sont souvent complexes et parfois même conflictuelles. Les systèmes de collecte de données sur les services offerts et les populations rejointes sont en outre difficilement compatibles. En somme, il s'agit d'une réalité fort complexe, impossible à circonscrire parfaitement, mais dont il faut néanmoins tenter de cerner les principaux paramètres. Car il importe de prendre la mesure des acquis et des problèmes du système actuel, si l'on souhaite que soient bien fondés nos choix concernant l'avenir du développement en ce domaine.

Le présent chapitre, qui tente de tracer ce portrait, se divise en trois sections. La ***première*** rappelle brièvement quelques moments clés de l'évolution historique de la formation professionnelle. La ***deuxième*** analyse la formation professionnelle dans le système scolaire, tant dans le secteur des jeunes que dans celui des adultes. La ***troisième*** dégage quelques paramètres de la formation offerte en entreprise ou, en d'autres termes, dans le système productif lui-même.

1.1 Quelques moments clés de l'évolution historique de la formation professionnelle[2]

Avant de brosser le portrait du système actuel de formation professionnelle, il n'est pas sans intérêt d'évoquer, même de façon sommaire, quelques grands moments de son évolution historique. Les rappeler peut aider à mettre en perspective les particularités du système actuel et éclairer les développements à favoriser pour demain.

Au moment du déclin du système artisanal et de son remplacement graduel par une industrialisation massive, ***la formation professionnelle demeure largement une affaire privée et la responsabilité de l'État ne s'affirme que peu à peu.*** Ainsi, en 1872, le Conseil des arts et manufactures commence à organiser des cours techniques à temps partiel pour les ouvriers. On dispense cet enseignement dans toute la province, la plupart du temps dans des locaux de fortune prêtés par les municipalités. C'est donc en éducation des adultes que commence l'histoire de la formation professionnelle. À cette époque, le Québec est encore massivement rural et très peu scolarisé. La main-d'oeuvre qualifiée se fait rare, d'où la nécessité de recourir à l'immigration pour répondre aux besoins de qualifications requises par l'industrialisation.

---

1. Formation fondamentale dans certains cas, formation plus directement reliée à l'adaptation à un poste de travail dans d'autres.
2. Voir: Jean-Pierre Charland, ***Histoire de l'enseignement technique et professionnel***, Québec, IQRC, 1982; Commission d'étude sur la formation des adultes, ***Apprendre: une action volontaire et responsable***, Québec, 1982, pp. 3-85; Christian Payeur, ***S'engager pour l'avenir. Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec***, Québec, CEQ, 1990.

Au début du XXe siècle, des corporations autonomes sont à l'origine de la création d'écoles techniques, puis d'écoles de métiers qui dispensent aussi des cours du soir aux adultes en emploi. L'État se contente alors d'une participation financière partielle et d'un rôle de liaison. Une tendance à voir le développement des compétences techniques comme un outil de développement économique se dessine pourtant peu à peu. Mais les résistances des élites traditionnelles s'expriment, de sorte que le développement d'un enseignement professionnel régulier retarde et qu'on y recrute encore peu d'adeptes.

Les pressions pour le développement des compétences techniques ne se font pas sentir uniquement au Québec. Le gouvernement fédéral subit aussi le lobbying des gens d'affaires de toutes les provinces en faveur d'une intervention nationale en formation professionnelle. L'engagement du fédéral en ce domaine commence en 1919, avec la Loi de l'enseignement technique, et suit une progression constante. Les ressources financières insuffisantes des provinces et le thème de l'égalité des chances entre tous les Canadiens justifient l'intervention du gouvernement central. C'est le début de la rivalité entre le gouvernement fédéral, dont les prétentions sont basées sur sa compétence en matière de main-d'oeuvre et d'économie, et le gouvernement québécois, qui fonde les siennes sur sa compétence en éducation.

À la faveur de la reprise économique en 1937, le réseau public va connaître une certaine période d'expansion. Des fonds fédéraux contribueront au développement du réseau des écoles de métiers. Cependant, la formation professionnelle de type collégial et universitaire n'étant pas subventionnée par le fédéral, le nombre d'écoles techniques n'augmentera pas. Cette période d'expansion économique favorise aussi le foisonnement d'écoles privées de formation professionnelle. Mais, à partir de 1940, le gouvernement devra se donner les moyens d'encadrer le développement de ces écoles privées, puisque la qualité des services de formation qui y sont dispensés paraît sérieusement mise en doute: c'est alors le début de la prise en charge de la formation professionnelle par l'État québécois.

Après la guerre, le nombre d'enfants d'âge scolaire se multiplie par deux et la demande de formation professionnelle ne cesse de croître. L'immobilisme du gouvernement freine cependant le développement du système scolaire; par ailleurs, le système va consolider ses acquis. En 1946, les programmes de formation professionnelle sont confiés au ministère du Bien-être social et de la Jeunesse nouvellement créé et, en 1947, une direction générale des études est chargée, entre autres choses, de veiller à l'uniformité des cours.

Par ailleurs, les comités paritaires créés par la Loi sur l'extension des conventions collectives (1934) donnent naissance après la guerre, avec la Loi de l'aide à l'apprentissage (1945), à des commissions et des centres d'apprentissage. Ces commissions qui relèvent du ministère du Travail sont largement concentrées dans les métiers du bâtiment et composées majoritairement de patrons et d'employés. Elles vont développer tout un réseau parallèle de centres d'apprentissage, en dehors des structures de l'enseignement spécialisé. Elles ont la responsabilité de fixer les modalités des régimes d'apprentissage dans chaque

métier, d'établir les normes de compétence pour chacune des tâches et d'évaluer ces compétences. On leur confie aussi la tâche d'estimer les besoins de formation, mandat que les commissions de formation professionnelle actuelles ont récupéré.

Dans la foulée de la révolution tranquille, ***naît un système public de formation professionnelle***. Un train de réformes se met en branle. Au début des années 1960, on met sur pied une commission royale d'enquête — la Commission Parent — dont le mandat est de faire le point sur l'ensemble du système d'enseignement québécois. Mais c'est plus précisément à un comité d'études sur l'enseignement technique et professionnel — le Comité Tremblay — que revient la mission d'analyser la situation de l'enseignement spécialisé. Ses recommandations seront par la suite entérinées par la Commission Parent.

Tous constatent le manque de cohésion de l'enseignement et des lois qui le régissent, ainsi que l'absence de concertation entre niveaux de gouvernement et entre partenaires sociaux. C'est sur cette constatation unanime que s'appuie la création, en 1964, du ministère de l'Éducation[3] — et du Conseil supérieur de l'éducation lui-même —, avec la préoccupation de mettre de l'ordre dans l'infrastructure et l'offre de services scolaires.

Les grands principes qui président au développement du système d'éducation tel que nous le connaissons aujourd'hui proviennent, pour une bonne part, des recommandations de la Commission Parent. Le principe de l'accessibilité d'une formation de base, pour tous et toutes, a été le fer de lance du passage d'un État supplétif à un État responsable, non seulement en éducation, mais dans tous les autres domaines sociaux. Il a légitimé la prise en charge, par l'État, de l'enseignement dans son ensemble. Le principe de polyvalence a, par ailleurs, favorisé l'introduction de cours techniques obligatoires et optionnels dans la formation générale et le renforcement de l'enseignement théorique en formation professionnelle, de même que l'intégration du secteur général et du secteur professionnel sous de mêmes toits et, en conséquence, l'implantation des polyvalentes et des cégeps. Malgré le maintien de deux réseaux scolaires distincts de formation spécialisée, l'intention d'assurer entre eux l'établissement de passerelles était clairement déclarée. Cependant, elle ne sera réalisée qu'exceptionnellement.

Au cours des années 1980, ***le système public connaît des ajustements importants, au moment même où la formation en entreprise prend son essor***. Au début des années 1980, le besoin d'évaluer le chemin parcouru et de corriger certaines lacunes se fait en effet sentir. La Commission Jean[4] reçoit donc le mandat d'étudier la situation de l'éducation des adultes. Quelques années plus tard, en 1984, s'inspirant en partie du rapport de la Commission Jean, le

3. À ce moment, l'ensemble des responsabilités en matière de formation fut confié à un seul ministère. En 1984, on partagea les responsabilités, en créant le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie — aujourd'hui MESS — à qui on confia alors la responsabilité de l'enseignement postsecondaire.
4. Commission d'étude sur la formation des adultes, ***Apprendre: une action [...]***

gouvernement québécois rend public son énoncé de politique en éducation des adultes[5], dans lequel la mission de service du système d'éducation par rapport aux programmes de développement de la main-d'oeuvre est, entre autres choses, clairement affirmée; ce principe sous-tend d'ailleurs un nouveau partage des responsabilités par lequel les interventions gouvernementales visant le développement de la main-d'oeuvre deviennent la responsabilité d'un ministère à vocation économique (l'actuel MMSRFP).

En 1985, demeurant une source importante du financement de la formation professionnelle des adultes, le gouvernement fédéral adopte une nouvelle approche[6], par laquelle il oriente plus directement son financement vers les entreprises, dans l'espoir de réduire les déséquilibres existant entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre qualifiée et d'accroître la participation du secteur privé à la formation de la main-d'oeuvre. C'est alors que se développent, tant au fédéral qu'au provincial, différents programmes destinés à stimuler l'effort des entreprises.

Au cours des années 1980, le secteur régulier de la formation professionnelle fait aussi l'objet d'importantes remises en question. En 1987, à la suite de multiples consultations, une réforme de la formation professionnelle des jeunes, à l'ordre d'enseignement secondaire, voit le jour. Dans la foulée de cette réforme, dont l'un des objectifs majeurs était la revalorisation de la formation professionnelle, la diminution de ses effectifs étant particulièrement inquiétante, des changements qui remettent explicitement en question certains choix de la réforme des années 1960 prennent forme en ce qui a trait, notamment, à la polyvalence des lieux de formation ainsi qu'aux rapports entre la formation générale et la formation professionnelle. Les nouvelles orientations mettent aussi en évidence la distance qui sépare l'école et l'entreprise et les façons de la réduire. Quant à la formation technique offerte dans le réseau collégial, elle se poursuit dans la foulée des orientations mises de l'avant au moment de la création des cégeps, avec cependant une préoccupation plus sensible pour le développement de formules de coopération avec l'entreprise.

Ce bref rappel historique met en évidence le fait que nous sommes aujourd'hui parvenus à une étape où semblent s'imposer des interventions complémentaires du système scolaire et du système productif dans le domaine de la formation professionnelle. L'heure n'est pas à un retour en arrière vers la pure et simple prise en charge, soit par le secteur privé soit par le secteur public; l'heure est plutôt à l'affirmation et à la mise en place d'un développement intégré de la formation professionnelle, où système public d'éducation et système productif — entreprises privées et ministères à vocation économique — sont conviés au partenariat.

---

5. Gouvernement du Québec. ***Un projet d'éducation permanente***. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984.
6. ***La Planification de l'emploi... pour réaliser notre plein potentiel***. Emploi et Immigration Canada, juin 1985.

1.2 La formation professionnelle dans le système scolaire: des contrastes frappants et des évolutions significatives

La formation professionnelle au Québec est encore aujourd'hui largement l'affaire du système scolaire. La majeure partie des activités de formation professionnelle est en effet toujours dispensée à l'intérieur du cadre du système scolaire, ce qui apparaît d'ailleurs comme la résultante normale de nos choix historiques. Mais à l'intérieur même du système scolaire, la formation est offerte soit dans le secteur des jeunes — aussi appelé secteur régulier —, soit dans le secteur des adultes.

1.2.1 Le secteur des jeunes

Un premier fait marquant réside dans la diminution importante des effectifs jeunes principalement au secondaire, mais également au collégial. Ce phénomène n'est cependant pas propre au Québec. Presque partout ailleurs en Amérique et en Europe, sauf peut-être dans quelques pays comme, par exemple, l'Allemagne et la Suède, cette perte de popularité de la formation professionnelle qui vise en particulier la formation d'ouvrières et d'ouvriers qualifiés, est identifiée comme un problème de taille.

La diminution des effectifs jeunes de la formation professionnelle au secondaire est amorcée depuis longtemps. Si l'on voulait se reporter aux meilleures années en termes de volume de clientèles, il nous faudrait reculer dans le temps d'au moins une quinzaine d'années; mais une comparaison de la situation qui prévalait en 1985-1986 à celle de 1989-1990 demeure un bon indicateur de cette désaffection. En effet, depuis 1985-1986, les effectifs jeunes inscrits à temps complet[7] en formation professionnelle dans les commissions scolaires ont grandement diminué, et ce, même si l'on retranche des statistiques officielles les inscriptions au professionnel court, filière abolie lors de la dernière réforme. En 1989-1990, on comptait 13 958 personnes inscrites alors que, en 1985-1986, on en dénombrait 33 779, soit 19 821 jeunes de moins, ce qui représente une diminution de l'ordre de 58,7 %. Cette décroissance est d'autant plus significative que, durant la même période, les effectifs de la formation générale se sont accrus de 6,2 %, passant de 418 646 à 444 747[8]. Avec la réforme, des efforts importants ont été faits pour valoriser la formation professionnelle et y attirer plus de personnes. Quelques jeunes semblent avoir répondu à l'appel. Ils étaient 13 581 en 1988-1989 et 13 958 en 1989-1990. Chez les adultes, par contre, les effectifs inscrits à temps complet ont augmenté depuis au moins 1985-1986, passant de 16 032 à 23 436[9].

7. Le temps partiel représentait à l'époque et représente encore aujourd'hui une portion très minime des inscriptions.
8. Sans nier l'importance de la désaffection, il faut comprendre que les comparaisons possibles avec les statistiques disponibles peuvent avoir pour effet de dramatiser le phénomène, en nous estimant un peu le volume de la population jeune inscrite actuellement en formation professionnelle. On peut supposer, par exemple, que quelques jeunes puissent maintenant être comptabilisés parmi les effectifs adultes, les frontières entre jeunes et adultes étant moins hermétiques aujourd'hui. De plus, le caractère plus intensif de la formation professionnelle actuelle par rapport à la formation qui prévalait avant la réforme peut sans doute introduire une certaine distorsion dans la comparaison. Malgré ces réserves, la désaffection de la formation professionnelle par les jeunes demeure néanmoins une réalité incontestée. Voir le tableau 1, en annexe.
9. Voir le tableau 2, en annexe.

Au collégial, on a également observé une diminution importante des effectifs réguliers en formation technique. Le phénomène est cependant moins accentué qu'au secondaire, mais n'en est pas moins sérieux. En 1985-1986[10], les effectifs réguliers de la formation technique étaient au nombre de 78 246, dont 76 405 à temps complet. En 1989-1990, la population d'inscrits était passée à 69 184, dont 67 594 à temps complet, soit 9 062 personnes de moins, ce qui représente une diminution de l'ordre de 11,6 %. Cette diminution relativement importante de la population inscrite en formation technique contraste avec la faible baisse — soit 0,2 % — observée en formation préuniversitaire. En 1985-1986, la formation technique regroupait 48 % des effectifs du collégial. En 1989-1990, la proportion est de 45%. Cette préférence de plus en plus marquée pour la formation préuniversitaire s'observe d'ailleurs autant chez les filles que chez les garçons.

Plusieurs phénomènes peuvent expliquer cette diminution des effectifs tant au secondaire qu'au collégial. Au secondaire, où le phénomène est reconnu depuis plusieurs années, de multiples hypothèses explicatives ont été évoquées, notamment dans le cadre de la réflexion entourant le développement de la réforme. Notons, en particulier, la détérioration des programmes et des équipements, la faible reconnaissance économique et sociale de la formation professionnelle, l'attraction des formations de niveau collégial, la conception de la formation professionnelle comme solution pédagogique au décrochage scolaire, la trop faible intégration d'apprentissages pratiques aux contenus des programmes et les longues hésitations du gouvernement québécois à s'engager dans une réforme substantielle de la formation professionnelle au secondaire. Mais comme on le sait, au cours des dernières années, un coup de barre important a été donné.

Pour expliquer la baisse des effectifs en formation technique au collégial, là encore, plusieurs phénomènes, reliés tantôt à la conjoncture économique, tantôt aux particularités de la formation technique, ont été évoqués[11]. Ainsi en est-il, par exemple, d'une certaine dévalorisation sociale de la formation technique; des arrimages difficiles entre les ordres d'enseignement; des problèmes reliés au processus d'orientation; des conditions d'admission aux programmes de formation technique; de la lourdeur de ces programmes comparativement à ceux du secteur préuniversitaire. Bien que la diminution des effectifs en formation technique soit moins dramatique qu'au secondaire, elle commande aussi des réajustements, dont le Ministère et les collèges semblent d'ailleurs de plus en plus conscients.

Le deuxième fait marquant a trait à des déséquilibres notoires. Tous les secteurs ne sont pas affectés de la même façon par cette baisse des effectifs. Au

10. Voir les tableaux 3 et 4, en annexe.
11. Pour de plus amples informations sur cette question, on peut consulter les documents suivants: Conseil des collèges, ***La Diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges: enjeux institutionnels et sociaux***, 1990; Mireille Levesque et Danielle Pageau, ***La Persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes***, MESS, 1990; Céline Pelletier, ***La Baisse des effectifs: quelques facteurs explicatifs***, MESS, DGEC, 1990.

secondaire, le phénomène était plutôt généralisé, bien que certains secteurs aient connu des diminutions plus substantielles que d'autres, au cours des cinq dernières années[12]. Au collégial, les diminutions les plus sensibles se sont faites sentir du côté des techniques administratives (24,2 %) et des techniques physiques (21,5 %). C'est d'ailleurs en techniques physiques que la situation est la plus problématique, étant donné les perspectives professionnelles plutôt favorables dans ce secteur.

Par ailleurs, un exercice visant à mettre en relation les inscriptions des jeunes en formation et les emplois identifiés en pénurie a permis de constater qu'il existait, tant au secondaire qu'au collégial en 1989-1990, peu de programmes à forte concentration d'effectifs qui s'avéraient reliés aux métiers en pénuries. Au contraire, un grand nombre de ces programmes très populaires annonçaient des perspectives d'emplois plutôt faibles. En outre, la diversité des programmes de formation requis pour faire face aux pénuries anticipées contraste, notamment au secondaire, avec la tendance de la population scolaire à se concentrer dans quelques programmes et, ainsi, à en délaisser un grand nombre, porteurs de meilleures perspectives.

Ce déséquilibre pourrait expliquer la persistance d'un haut taux de chômage chez les personnes diplômées du secondaire, comme l'ont révélé les dernières données de l'opération Relance. La publication de mars 1991 portant sur la promotion de l'année 1988-1989, soit la première promotion issue de la réforme, révèle, en effet, un taux de chômage[13] chez les finissants et finissantes de la formation professionnelle relativement élevé (16,3 %)[14], notamment si on le compare à celui des personnes diplômées de la formation technique au collégial (6 %)[15]. Par contre, en ce qui concerne la correspondance entre le travail et les études, une comparaison entre la situation qui prévalait en 1987 et celle de 1990 dénote une nette amélioration. Entre 1987 et 1990, la proportion des diplômés du secondaire ayant obtenu un emploi à temps complet dans un domaine relié à leurs études est passée de 63,9 % à 81,6 %[16]. À cet égard, la situation des finissants et des finissantes du secondaire est même devenue comparable à celle des personnes diplômées de la formation technique. Par contre, le taux de chômage des personnes diplômées du collégial a grandement diminué, ce qui n'est pas le cas des personnes diplômées du secondaire professionnel.

Le troisième fait marquant concerne des taux d'abandon significatifs. On parle actuellement d'un taux de persévérance moyen de 89,3 % chez les

12. Équipement motorisé, commerce et secrétariat, soins esthétiques, meubles et construction.
13. Au moment de l'enquête, c'est-à-dire environ un an après la fin de leurs études.
14. Pierre Michel, ***Relance au secondaire***, Promotion 1988-1989, situation au 1er mars 1989, Québec, MEQ, 1990, p. 32.
15. Jacques Belleau, ***Relance au collégial***, Situation au 31 mars 1989 des diplômés de 1988-1989, Québec, MESS, 1990, p. 28.
16. Pierre Michel, ***op. cit.***, p. 32.

personnes inscrites en formation professionnelle[17]. Il faut cependant se rappeler que c'est au prix de l'exclusion d'une clientèle importante que s'est faite la réforme. Ainsi, le fait de hausser les seuils d'accès à la formation professionnelle et d'abandonner la filière du professionnel court a eu pour effet d'exclure de la formation professionnelle de nombreux élèves en difficulté d'apprentissage, pour les orienter vers les cheminements particuliers[18]. Il faut espérer que ce peu d'abandons en formation professionnelle au secondaire ne soit pas que la conséquence d'un phénomène de sélection des effectifs.

Au collégial, on peut voir que le taux d'abandon des études avant l'obtention du diplôme est plus élevé en formation technique qu'au secteur préuniversitaire. On remarque également qu'au chapitre des techniques physiques la durée des études est plus longue qu'ailleurs et que le taux d'obtention d'une sanction d'études en techniques physiques tend à diminuer avec les années[19]. Ainsi, non seulement cette famille de programmes représente-t-elle une situation gênante au chapitre du recrutement des effectifs, mais elle l'est aussi au chapitre de la persévérance scolaire.

Le quatrième fait marquant met en évidence une féminisation croissante des effectifs. Il n'y a pas, de fait, d'augmentation réelle du nombre de femmes bénéficiaires des services offerts, bien que les écarts entre la représentation des clientèles féminines et masculines tendent à diminuer avec les années. Aussi, les taux de féminité sont effectivement à la hausse, tant au secondaire qu'au collégial. Mais le taux de féminité s'élève principalement parce que les clientèles masculines diminuent plus rapidement que les clientèles féminines.

Malgré certains rapprochements, les femmes demeurent encore sous-représentées dans quelques programmes et secteurs de formation. Ainsi, la concentration des filles dans un nombre restreint de secteurs de formation représente un phénomène marquant de la formation professionnelle au secondaire. En 1989-1990, près de 90 % de la clientèle féminine se concentrait dans quatre secteurs: commerce et secrétariat, soins esthétiques, alimentation et service de la santé. Au collégial, ce qui frappe, c'est la quasi exclusion des filles de la famille des techniques physiques. En 1985-1986, seulement 4,6 % des effectifs féminins se retrouvaient dans cette famille. En 1989-1990, la situation avait peu évolué, avec une proportion d'à peine 4,9 %.

17. Jacques Henry, ***La Réforme de la formation professionnelle au secondaire. Des moyens pour l'action***, allocution prononcée au 27e congrès annuel de l'ACFP, septembre 1991, p. 20.
18. Au cours de l'année 1990-1991, 43 436 élèves ont fréquenté les cheminements particuliers de formation, c'est-à-dire ces cheminements qui permettent à des personnes en difficulté, soit d'acquérir la formation de base préalable à la formation professionnelle, par des approches plus individualisées leur permettant de se réinsérer dans la voie régulière, soit d'acquérir un minimum d'habiletés nécessaires pour évoluer en société, à défaut de posséder une réelle qualification professionnelle.
19. Mireille Levesque et Danielle Pageau, ***La Persévérance aux études. La conquête de la toison d'or [...]***, p. 159.

Le cinquième fait marquant met en relief la révision importante des programmes et des filières de diplomation au secondaire. Depuis la réforme de la formation professionnelle au secondaire, trois filières de diplomation sont effectivement offertes dans le réseau des commissions scolaires et les seuils d'accès ont été révisés à la hausse[20]. Ainsi, aujourd'hui, pour avoir accès au diplôme d'études professionnelles (DEP), il faut être titulaire d'un diplôme d'études secondaires, ou avoir obtenu les unités de 4e secondaire en mathématiques, en langues maternelle et seconde et en enseignement moral ou religieux si l'on est âgé de 16 ans ou plus. Pour l'accès au certificat d'études professionnelles (CEP), on exige préalablement les unités de 4e secondaire pour les personnes ayant moins de 16 ans et celles de 3e secondaire dans les matières ci-haut mentionnées pour les personnes de 16 ans et plus. Quant à la filière de l'attestation de spécialité professionnelle (ASP), elle vient compléter un premier diplôme, soit le CEP ou le DEP. Cette révision des seuils d'entrée à la hausse s'est faite de pair avec le développement d'une formation professionnelle intensive, qui exclut une formation générale concomitante, étant entendu que cette dernière doit être acquise antérieurement.

Les programmes sont standardisés et ont fait l'objet d'importantes révisions au cours des dernières années. Maintenant développés par compétences avec le concours des représentants de l'industrie, ils se présentent sous forme modulaire de manière à favoriser une plus grande souplesse, notamment pour les adultes qui s'inscrivent dans un processus de retour aux études. Les programmes sont élaborés et révisés provincialement, de sorte que l'on peut prétendre à une rigoureuse uniformité sur l'ensemble du territoire québécois. Avant la réforme de la formation professionnelle au secondaire, on reprochait au système scolaire sa piètre contribution à la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée tant du point de vue qualitatif que sous l'aspect quantitatif. Aujourd'hui, grâce aux efforts consentis notamment du côté de la révision des programmes et des équipements, la qualité de la formation ne semble plus mise en doute. Cependant, le temps requis pour les révisions et les mises à jour provoque encore de l'insatisfaction.

Tous les programmes ne sont pas offerts dans toutes les commissions scolaires. Les changements en cours depuis la réforme illustrent de manière non équivoque l'orientation prise par le MEQ en vue de rationaliser de plus en plus la dispensation des enseignements professionnels en réduisant le nombre d'établissements autorisés à les offrir. Au cours de l'année 1990-1991, environ 200 programmes — accessibles aux jeunes et aux adultes — étaient disponibles et plus de 225 établissements étaient autorisés à offrir des services en formation professionnelle[21]. Depuis 1988, le nombre d'autorisations (à dispenser un

20. Le ministre de l'Éducation a manifesté au Conseil son intention de réviser les seuils d'accès et la filière du certificat d'études professionnelles. Il a demandé avis au Conseil à ce sujet. Voir le dernier avis du Conseil: ***La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours [...]***.

21. ***Répertoire des programmes de formation professionnelle au secondaire et des établissements autorisés à les dispenser, 1990-1991***, MEQ.

programme de formation professionnelle) a diminué de 21 %, passant de 1 808 à 1 428[22]. Ceci ne semble pas impliquer, du moins pour l'instant, une diminution du nombre d'établissements. Cependant, leur mission en formation professionnelle tend à se spécialiser et, selon certaines hypothèses de travail du MEQ, le nombre d'établissements autorisés pourrait même diminuer significativement au cours des prochaines années[23].

Le sixième fait marquant a trait au manque de flexibilité dans les programmes du collégial. Au collégial, les populations jeunes ont, règle générale, accès à une seule filière de diplomation, soit celle menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Les programmes sont structurés en trois blocs et, contrairement aux programmes de formation professionnelle du secondaire, ceux du collégial incluent une part de formation générale (cours obligatoire — philosophie, éducation physique, langue et littérature — et cours complémentaires). L'arrimage entre la formation générale et la formation technique directement reliée à la spécialisation demeure cependant très précaire. De plus, comme au secondaire, c'est le régime d'études à temps complet qui domine. Peu d'élèves sont officiellement inscrits à temps partiel. La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science n'entend d'ailleurs pas favoriser cette voie au cours des prochaines années[24].

On dénombrait, en 1990, 130 programmes de DEC dans le secteur technique et plus de 75 établissements (incluant les établissements publics, privés et gouvernementaux) étaient autorisés à en offrir. Mais contrairement à la situation qui prévaut au secondaire, l'offre faite par les collèges ne semble pas avoir connu de transformations significatives au cours des dernières années. Les collèges évoluent, grosso modo, dans les mêmes axes que ceux par lesquels ils se sont distingués au moment de leur création. Si les programmes offerts au secondaire sont rigoureusement les mêmes partout où ils sont implantés, ceux du collégial peuvent présenter certaines adaptations locales dans la mesure où ce sont des programmes-cadres qui sont élaborés par le Ministère, d'une part, et dans la mesure où les collèges sont beaucoup plus engagés que les commissions scolaires dans leur élaboration et leur mise à jour, d'autre part. Malgré ces ouvertures aux initiatives locales, les programmes menant au DEC demeurent aux yeux de plusieurs intervenants des cégeps trop rigides[25].

Depuis 1984, la grande majorité des programmes ont été révisés. Les avis recueillis sur la qualité des programmes menant au DEC démontrent que les mises à jour semblent avoir effectivement tenu compte du développement des technologies. On aurait cependant été moins soucieux des intérêts et capacités

22. Informations transmises par la DGFP du MEQ.
23. La problématique de la carte des enseignements est abordée plus loin, au chapitre 3.
24. ***La Compétence ou le déclin! À nous de choisir et d'agir.*** Notes pour l'allocution de madame Lucienne Robillard, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à l'occasion d'un déjeuner réunissant l'ensemble des partenaires engagés dans l'enseignement supérieur, le 25 septembre 1991.
25. Paul-Émile Gingras, «Plaidoyer pour l'autonomie pédagogique des collèges», dans ***Pédagogie collégiale***, avril 1990, vol. 3, n° 4, p. 7.

des élèves. Il arrive souvent que les programmes ne soient pas conçus dans une perspective de formation fondamentale et soient trop lourds et trop chargés, ce qui peut avoir des incidences négatives sur la poursuite des études ou même sur la décision d'opter pour une formation collégiale. On a signalé des cas où les programmes étaient presque aussi exigeants que des formations universitaires donnant accès au baccalauréat dans des secteurs connexes. Outre cette surcharge, on leur reproche aussi leur étanchéité, ce qui rend difficile les changements de programme sans pénalités. Ces problèmes de surcharge et d'étanchéité ne sont pas mineurs dans un contexte où les taux d'abandon des études avant l'obtention du diplôme sont élevés[26] et où les changements d'orientation chez les jeunes sont aussi très répandus.

À ces critiques s'ajoutent celles des représentants de l'entreprise qui portent principalement sur deux aspects, à savoir: une certaine déficience en ce qui a trait aux habiletés fondamentales et la lenteur avec laquelle s'opèrent le développement et la mise à jour des programmes. Il faut en effet compter au moins trois ans pour le développement de nouveaux programmes ou l'adaptation majeure d'anciens. Quand on considère que, d'une part, la durée minimale de formation est de 3 ans, et que, d'autre part, les élèves ont tendance aujourd'hui à prolonger leur temps d'étude, il faut compter que l'arrivée sur le marché du travail de la main-d'oeuvre ainsi formée se fait dans un délai beaucoup trop long, ce qui ne facilite pas l'adaptation aux besoins du marché du travail.

Le septième fait marquant renvoie aux contrastes entre les deux ordres d'enseignement, malgré l'existence de certaines convergences. Pour résumer d'abord les convergences, il faut rappeler que, dans l'un et l'autre réseau, on est encore confronté à des problèmes de ségrégation professionnelle — malgré une féminisation accrue des effectifs —, à des problèmes de recrutement dans des secteurs de pointe, à des écarts importants entre les domaines où les effectifs tendent à se concentrer et ceux qui offrent les meilleures perspectives professionnelles, ainsi qu'à des problèmes d'abandons scolaires. Signalons, en outre, que ce sont essentiellement des programmes d'État, répartis sur une base provinciale; que ces programmes sont dispensés de préférence à temps complet; que, en ce qui concerne leur contenu technique, les programmes disponibles actuellement semblent plutôt rencontrer les attentes du marché de travail; qu'ils génèrent, cependant, beaucoup d'insatisfaction en ce qui a trait au temps requis pour les développer et les mettre à jour. À cette liste s'ajoutent d'importantes parentés entre les programmes offerts, sans que soient toujours établies les passerelles nécessaires pour cheminer d'un ordre d'enseignement à l'autre[27].

Par ailleurs, le rappel des divergences nous reporte, cette fois, à la multiplicité des filières de diplomation accessibles, d'une part, et à la filière unique, d'autre part; à l'antériorité de la formation générale par rapport à la formation professionnelle, d'une part, et à l'intégration de la formation générale et de la formation technique, d'autre part; à l'uniformité provinciale des programmes,

26. Sur l'ensemble des programmes offerts en formation technique, on estime à environ 40 % le taux de déperdition en cours de route.
27. Voir: CSE, ***Une Meilleure Articulation du secondaire et du collégial [...]***, p. 55.

d'une part, et aux possibilités d'adaptation locale, d'autre part; à la souplesse de la structure des programmes, d'une part, et à sa rigidité, d'autre part; à la rationalisation importante de l'offre de services par une réduction importante des lieux de formation, d'une part, et au maintien d'une orientation vers une diffusion large, d'autre part. En somme, on peut observer une série de contrastes, voire de contradictions dans certains cas, dont les justifications ne sont pas toujours évidentes.

1.2.2 Le secteur des adultes

Le premier fait saillant a trait à des augmentations d'effectifs dans certains programmes et à des diminutions dans d'autres. Entre 1985-1986 et 1988-1989, on peut observer, au secondaire, une légère augmentation des effectifs inscrits en formation professionnelle, incluant la formation sur mesure en établissement. En 1985-1986, les statistiques officielles dénombraient 99 856 inscrits et, en 1988-1989, on en comptait 110 694, ce qui représente une augmentation de l'ordre de 10,8 %; c'est du côté de la formation professionnelle à temps complet que l'augmentation est la plus importante.

Cette augmentation a été rendue possible grâce à un engagement plus substantiel du MEQ dans le dossier de l'éducation des adultes au cours des dernières années. Durant cette période, le nombre d'adultes ayant bénéficié d'activités de formation professionnelle financées par le MEQ s'est accru considérablement, passant de 19 836 à 43 887. L'obligation faite aux bénéficiaires de la sécurité du revenu, âgés de 18 à 30 ans, de participer à des mesures de développement de l'employabilité sous peine de pénalités financières explique certainement, pour une bonne part, cette augmentation des effectifs. On peut y voir également l'effet de la relève prise par le MEQ face aux réorientations du financement fédéral. À noter, cependant, que cette relève se fait sans que des allocations de formation soient disponibles pour les intéressés[28].

Pendant la même période, le gouvernement fédéral augmentait lui aussi le volume des clientèles rejointes par ses programmes en formation professionnelle, et ce, en raison de la réorientation d'une partie de son financement vers la formation en entreprise. Ce virement des fonds fédéraux eut cependant pour effet, comme on le sait, de diminuer significativement le nombre de personnes qui pouvaient bénéficier d'activités de formation standardisées tout en ayant accès à des allocations de formation. Si, prise globalement, la formation professionnelle financée par le gouvernement fédéral connait une hausse, les cours de formation générale qu'il finance au secondaire sont en baisse, bien qu'ils représentent une condition d'accès à la formation professionnelle. Le MMSRFP, pour sa part, avec son programme Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre, rejoint une clientèle de moins en moins nombreuse. Les bénéficiaires

28. Voir le tableau 5a, en annexe. Lorsque la formation est financée par le fédéral, les adultes peuvent bénéficier d'allocations de formation, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit d'un financement provincial.

de cette formation étaient au nombre de 68 031 en 1985-1986; en 1989-1990, les statistiques officielles n'en comptabilisaient que 48 760 dans les commissions scolaires[29].

Au collégial, il est plus difficile de fournir des données globales sur les effectifs adultes, les statistiques disponibles n'étant pas cumulables. Malgré leurs limites, elles révèlent deux tendances importantes, voire opposées: d'un côté, une augmentation en formation standardisée et créditée, et, de l'autre, une diminution des activités financées par le réseau de la main-d'oeuvre[30]. Ainsi, en ce qui concerne la formation créditée[31] pouvant mener à l'obtention d'un diplôme, on observe une augmentation relativement importante. Pendant que la formation préuniversitaire perdait près de 3 000 inscrits (-27,9 %), la formation technique était en croissance, non pas tant du côté des clientèles inscrites dans des programmes (+1,0 %), mais bien du côté des clientèles dites hors-programme (+14,3 %), qui s'inscrivent généralement à des cours de formation professionnelle. En présumant que la très grande majorité de ces inscriptions hors-programme sont en formation professionnelle, on peut estimer la hausse des effectifs adultes en formation professionnelle standardisée ou créditée à plus de 5 500 personnes. Mais l'augmentation des effectifs ne signifie pas nécessairement l'augmentation du volume des activités effectivement dispensées. Les adultes s'inscrivent de plus en plus pour de courtes périodes, plutôt que dans une démarche complète, et ce, pas toujours selon leur choix, la non disponibilité des services recherchés pouvant les y contraindre.

Considérant cette fois la formation offerte dans le réseau de la main-d'oeuvre[32], on peut observer une diminution du nombre des personnes rejointes, au cours de la période d'observation. Elles étaient 109 154 en 1985-1986, alors qu'on en dénombrait 100 843 en 1988-1989 et 99 587 en 1989-1990. Cette diminution aurait d'ailleurs moins affecté la formation professionnelle à temps complet financée par le gouvernement fédéral[33] — elle a diminué au profit du développement de la formation sur mesure en établissement — que la formation professionnelle à temps partiel financée par le MMSRFP[34].

Le deuxième fait saillant concerne l'existence de deux tendances divergentes: formation standardisée et formation sur mesure[35]. Rappelons que, au secondaire, les adultes ont accès aux mêmes filières de diplomation que les jeunes, et ce, aux mêmes conditions. De plus, les programmes sont identiques pour les deux populations. Mais, à ces services communs s'en ajoutent d'autres qui sont propres aux adultes. L'offre de formation professionnelle faite aux

29. Voir le tableau 5a, en annexe.
30. À noter que ces activités peuvent être créditées ou non créditées.
31. Voir le tableau 6, en annexe.
32. Formation professionnelle à temps complet, Recyclage et perfectionnement et Formation sur mesure en établissement. Voir le tableau 6b, en annexe.
33. 1 841 personnes de moins, en 1989-1990.
34. 20 918 personnes de moins, en 1989-1990.
35. On pourra retrouver, en annexe, une liste des programmes ou activités disponibles et de leurs principales caractéristiques.

adultes est régie, tant au collégial qu'au secondaire d'ailleurs, par deux réseaux distincts: le réseau de l'éducation et celui de la main-d'oeuvre. Par réseau de l'éducation, on entend les activités financées par le MEQ ou par le MESS et, par réseau de la main-d'oeuvre, on entend celles qui sont sous la responsabilité du MMSRFP et qui sont rendues possibles tantôt par un financement québécois, tantôt par un financement fédéral. L'existence de ces deux réseaux a pour effet de colorer différemment les services de formation existants. Deux tendances différentes les caractérisent.

Le réseau de l'éducation, dont les effectifs sont en croissance, se spécialise dans la formation standardisée dispensée à temps complet et à temps partiel, mais de plus en plus orientée vers le temps complet, conformément à ce qui prévaut chez les jeunes. En effet, même si, en 1988-1989, les inscriptions en formation professionnelle à temps partiel (26 867) sont supérieures à celles à temps complet (17 020), il demeure qu'elles diminuent sans cesse depuis 1987-1988, année où le nombre d'inscriptions s'élevait à 67 577. Des données plus récentes indiquent que, en 1990-1991[36], le total des élèves jeunes ou adultes inscrits à temps partiel ne serait plus que de 15 747. C'est là une diminution très sensible des effectifs, résultant principalement, semble-t-il, de compressions budgétaires, diminution par ailleurs étonnante si l'on se rappelle que le régime de formation à temps partiel représente depuis toujours une modalité majeure d'accès à la formation, particulièrement pour la population adulte. Si le régime de formation à temps complet peut convenir aux personnes sans emploi, il peut cependant représenter un obstacle important pour celles qui en ont un et, a fortiori, lorsque cet emploi est précaire.

Le réseau de la main-d'oeuvre, de son côté, semble se retirer de la formation standardisée pour investir davantage dans la formation sur mesure. Au cours des dernières années, tant les programmes financés par le fédéral que ceux qui sont financés par le MMSRFP ont été réorientés de manière à favoriser le développement de la formation sur mesure. Cela eut pour effet de réduire le financement des projets individuels de formation professionnelle au profit des projets corporatifs[37], de favoriser une plus grande accessibilité pour certains adultes en emploi[38] et de diminuer parallèlement les services avec allocations de formation traditionnellement offerts aux individus sans emploi et désireux de poursuivre un projet individuel de formation professionnelle, dans le cadre des programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. On peut penser que les nouvelles dispositions de la Loi sur l'Assurance-chômage[39] corrigeront cette lacune en ce qui concerne les personnes en chômage, mais la réalité des travailleurs et des travailleuses à statut précaire demeure, ce faisant, inchangée.

36. Selon une compilation faite par la Direction générale de la formation professionnelle du MEQ.
37. Projets de formation définis par l'entreprise.
38. En particulier ceux dont l'entreprise qui les emploie accepte de s'engager dans la formation de son personnel.
39. Les dernières dispositions font en sorte que des montants additionnels sont consacrés à la formation professionnelle et que les bénéficiaires peuvent prolonger leur période de prestation, s'ils s'inscrivent à des activités de formation.

Le troisième fait saillant a trait à la panoplie des programmes au collégial. À ce palier, les différences entre les services offerts aux jeunes et les services offerts aux adultes sont beaucoup plus importantes qu'au secondaire. D'abord, contrairement à ce qui prévaut au secondaire, les adultes ont accès à un plus grand nombre de filières de diplomation que les jeunes. Alors que ces derniers n'ont, en principe du moins, accès qu'au DEC, le secteur adulte offre à sa clientèle une multitude de filières. Les programmes offerts aux adultes peuvent être des programmes d'État ou encore des programmes d'établissement. Ils conduisent à des diplômes d'études collégiales (DEC), à des certificats d'études collégiales (CEC) ou encore à des diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC). En mai 1990, on dénombrait dans le secteur professionnel 130 programmes menant au DEC, 23 menant au DPEC et 72 menant au CEC[40].

Quant aux programmes d'établissement, les attestations d'études collégiales (AEC), programmes élaborés par les collèges en réponse à des besoins particuliers de formation de certaines clientèles et soumis à l'approbation du ministre, on en comptait 195, en 1990. Ce sont principalement les AEC qui caractérisent les services offerts aux adultes. Les collèges peuvent aussi offrir des programmes-maison pour répondre à des besoins locaux; mais ils ne donnent pas droit à une reconnaissance ministérielle. Enfin, en dehors des activités de formation structurées en programmes, des cours crédités ou non sont aussi offerts à la clientèle.

Si les programmes menant au DEC sont aussi offerts aux adultes, leur accessibilité est plutôt réduite, malgré une augmentation des inscriptions au cours des dernières années. Le cours hors-programme représente la formule qui rejoint le plus grand nombre d'adultes et, parmi les programmes, ce sont les AEC qui demeurent les plus populaires. S'ils peuvent varier dans leur durée, ces programmes peuvent aussi différer dans leur contenu. Ainsi, certaines AEC donnent accès à une formation très pointue et très spécialisée, alors que d'autres constituent une formation professionnelle de base. Il est des cas où l'AEC représente une partie d'un CEC ou même d'un DEC. Dans d'autres domaines, la jonction n'existe pas. Ce qui fait la popularité de l'AEC, c'est qu'il permet l'adaptation de la formation aux besoins de la population adulte et c'est également la rapidité de son processus d'élaboration.

Le quatrième fait saillant met en évidence les difficultés qu'éprouve le MESS à prendre la relève en ce qui a trait aux formations standardisées et créditées. Comme au secondaire, la responsabilité de la formation professionnelle des adultes se partage entre deux réseaux, celui de l'éducation, représenté par le MESS, et celui de la main-d'oeuvre, représenté par le MMSRFP. La mission première du réseau de l'éducation semble être la formation standardisée et créditée offerte soit à temps complet dans le même cadre que celui qui prévaut pour les effectifs réguliers, soit à temps partiel le soir dans des formats conçus plus spécifiquement pour la population adulte. Malgré l'augmentation des effectifs enregistrée en formation créditée, en particulier au chapitre des

40. DGEC, ***Les Programmes du collégial par champs professionnels 1990***, mai 1990.

inscriptions hors-programme, il semble que cette formation soit de plus en plus difficile à offrir dans le réseau des cégeps, et ce, en raison des problèmes budgétaires croissants des établissements[41]. Il leur en coûte, disent-ils, de plus en plus cher pour offrir cette formation, notamment s'ils veulent dispenser une formation complète, c'est-à-dire un programme complet donnant accès à une reconnaissance ministérielle. D'où l'impossibilité pour bien des adultes d'avoir accès aux cours plus avancés qui leur permettraient de compléter leur formation et d'obtenir un diplôme.

En dehors des activités créditées, des formations non créditées structurées en programmes ou non sont aussi offertes à des populations particulières, mais sur une base plutôt réduite[42]. Ainsi, est-on tenté de croire que, en dehors de la formation sur mesure destinée à des populations inscrites dans des projets corporatifs ou projets d'entreprises, les possibilités de réponses à des besoins non standardisés diminuent.

Du côté du réseau de la main-d'oeuvre, on retrouve sensiblement les mêmes tendances qu'au secondaire: la formation professionnelle à temps complet et à temps partiel, standardisée ou non, diminue au profit de la formation sur mesure. En outre, même si la majeure partie des budgets disponibles pour la formation de la main-d'oeuvre demeure affectée à une population sans emploi, l'offre de services à ces personnes diminue, puisque les services aux individus inscrits dans des projets de formation corporatifs augmentent, sans que cette croissance soit attribuable à des budgets supplémentaires. Dans de telles circonstances, la formation dispensée sur une base individuelle devient plus onéreuse, non seulement pour l'établissement de formation, mais aussi pour l'individu qui s'y inscrit. De ce fait, elle est certainement moins accessible à certaines catégories de la population. Les frais d'inscription aux différents programmes augmentent, les pratiques de frais de scolarité similaires à celles que l'on retrouve dans les établissements privés de formation se développent dans les cégeps[43] et les coûts de la formation standardisée à temps partiel augmentent: autant de contraintes financières à l'accès des individus — en particulier, des adultes en emploi précaire — à la formation.

Le cinquième fait saillant met en relief l'essor considérable de la formation sur mesure. À mi-chemin entre l'offre de formation du système scolaire et celle de l'entreprise, la formation sur mesure a pris un essor considérable au cours des dernières années. Tant dans les commissions scolaires que dans les cégeps, il s'agit d'un secteur en croissance. Dans le système scolaire, la formation sur mesure est directement supportée par deux programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, soit le programme Formation sur mesure en établissement, qui fait l'objet d'un financement de la part du gouvernement

41. Comme on pourra le constater au chapitre qui parlera du financement de l'éducation des adultes, le financement de ce type de formation tend à diminuer avec les années.
42. En 1988-1989, moins de 1000 personnes ont participé à de tels programmes.
43. Il n'est pas rare, par exemple, de voir des cégeps exiger des frais de scolarité de près de 6000 $ pour des formations d'une durée parfois inférieure à 1 800 heures.

fédéral, soit le programme Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre, financé par le MMSRFP et dont la part des budgets consacrés à la formation sur mesure est en croissance. Mais la formation sur mesure s'inscrit aussi dans les pratiques d'autofinancement des établissements, pratiques elles-mêmes stimulées par le développement d'un soutien financier aux entreprises désireuses d'investir dans la formation de leur personnel[44]. Mais il y a plus que l'existence de ces différentes mesures pour favoriser l'expansion de la formation sur mesure. De plus en plus, cette dernière devient une source de revenu importante pour les établissements.

Lorsqu'il est question de formation sur mesure, il faut comprendre qu'il s'agit d'une formation qui s'inscrit en réponse à des besoins précis de l'entreprise. Dans certains cas, ces besoins peuvent trouver une réponse dans des services d'enseignement déjà disponibles dans le système scolaire. Mais la plupart du temps, des adaptations s'imposent. Cependant, il ne semble pas que des adaptations substantielles — ou même le développement de produits entièrement nouveaux — soit toujours possible, en particulier lorsque la demande est formulée par la PME, dont les ressources financières sont plutôt limitées. Si la formation sur mesure concerne autant la petite et la moyenne que la grande entreprise, il semble cependant que cette dernière en profite davantage et soit plus satisfaite des services reçus. De leur côté, les représentants des établissements de formation reconnaissent que, dans le contexte actuel, il est plus difficile de travailler avec la PME. Celle-ci demeure donc le parent pauvre de la formation sur mesure, elle qui représente pourtant la source première de création d'emplois dans l'économie québécoise.

Il est impossible d'avoir actuellement un portrait d'ensemble clair et exhaustif de la formation sur mesure. Les données disponibles sont très partielles. On connaît des cas précis qui ont donné lieu tantôt à des formations très pointues directement reliées à la spécificité du mode de production et de l'équipement de l'entreprise, tantôt à des formations parfaitement adaptées aux besoins de l'entreprise tout en demeurant plus fondamentales et en répondant aux exigences du CEC ou même du DEC. Même si le portrait d'ensemble demeure difficile à tracer, on reconnaît cependant qu'il s'agit plus souvent qu'autrement d'une formation non créditée, bien que des tentatives de reconnaissance par le développement d'unités de formation continue se développent dans certains milieux. Il semble aussi qu'elle soit généralement de courte durée et offerte dans des secteurs qui ne correspondent pas nécessairement aux spécialités des établissements scolaires, d'où le besoin de se référer à des ressources extérieures pour être en mesure d'offrir le service requis. Ajoutons que l'identification de la formation dispensée en fonction d'un ordre d'enseignement donné paraît de plus en plus difficile.

La formation sur mesure a ses adeptes mais aussi ses détracteurs. Dans le contexte actuel, elle représente un potentiel de changement important dans les établissements d'enseignement. Un potentiel de dynamisation de la formation

44. Crédits d'impôt et Programme de soutien à la formation en entreprise, par exemple.

professionnelle, diront certaines personnes, y voyant en particulier une source importante d'ajustement de l'ensemble du système scolaire aux besoins socio-économiques de la société. D'autres, par contre, y voient davantage une menace à la qualité des interventions, notamment dans le contexte financier actuel. Des établissements sont beaucoup plus performants que d'autres en matière de formation sur mesure. Il en est qui hésitent encore à s'y engager à fond, craignant par là de nuire à la formation professionnelle de base, encore considérée comme la mission première du système d'éducation.

Le sixième fait saillant montre un effet de système concernant des travailleuses et des travailleurs plus démunis. Il faut voir en effet le sort qui semble actuellement réservé aux travailleurs et aux travailleuses à faible revenu et détenteurs d'emplois précaires. L'analyse faite, jusqu'à maintenant, de l'offre de formation donne à penser qu'il s'agit peut-être là de la population la moins bien servie par le système actuel. Les personnes bénéficiaires de la Sécurité du revenu ont leur porte d'entrée dans le système[45], les travailleurs et les travailleuses de la grande entreprise ont également la leur, les personnes en chômage, avec les récentes modifications apportées à la Loi sur l'Assurance-chômage, semblent retrouver un accès à la formation, ceux et celles qui individuellement ont les moyens de se payer des services à grands frais ont aussi un accès de plus en plus grand. Mais les personnes à emploi précaire et à faible revenu paraissent effectivement les moins favorisées par la situation actuelle.

La septième fait saillant concerne la tendance à l'uniformisation des services et à la diminution de la formation à temps partiel. La tendance à l'uniformisation paraît plus évidente au secondaire qu'au collégial, étant donné la diversité des programmes disponibles à ce dernier palier. Mais plusieurs sont d'avis que, sous cette apparente diversité, se cache une uniformité de plus en plus grande des services. En outre, avec les années, la formation à temps partiel tend à diminuer au profit de la formation à temps complet, au secondaire plus encore qu'au collégial. Pourtant, la formation à temps partiel représente le régime le plus populaire chez les adultes, depuis longtemps.

1.3 La formation professionnelle dans le système productif: des engagements encore timides

On ne saurait brosser un portrait de la formation professionnelle en se limitant à celle qui est offerte dans le système scolaire. Même si elle demeure encore relativement marginale, la participation des entreprises à l'offre de formation professionnelle prend, de jour en jour, plus d'importance, notamment par sa contribution à l'effort de formation de la main-d'oeuvre en emploi. On peut, d'ores et déjà, formuler cinq constats majeurs en ce qui concerne la formation offerte en entreprise.

Premier constat: une contribution difficile à quantifier. On a maintes fois tenté de quantifier la contribution des entreprises à la formation de leur main-d'oeuvre. Quand on tente de saisir la portée des chiffres avancés, notamment

45. Elle présente de multiples difficultés, mais elle est là tout de même.

dans les médias d'information, on reste sur son appétit. Il demeure difficile de s'y retrouver et de réellement savoir sur quoi portent précisément les données disponibles.

Le Comité consultatif sur l'adaptation de la main-d'oeuvre, présidé par Monsieur Jean de Grandpré, dénonçait, dans son rapport déposé en mars 1989, la faible contribution du secteur privé à la formation de la main-d'oeuvre. En 1987, rappelait-il, les dépenses étaient estimées à 1,5 milliard $ au Canada, alors que, aux États-Unis, elles s'élevaient à 80 milliards $ par année. Le Comité soulignait aussi le fait que la formation ne concerne qu'un nombre limité d'entreprises[46]. Pendant que le rapport de Grandpré estimait à 100 $ par travailleur le montant alloué annuellement par le secteur privé à la formation de la main-d'oeuvre, d'autres avançaient des estimés de l'ordre de 160 $ par salarié canadien, comparativement à 340 $ aux États-Unis et plus encore en Allemagne ou au Japon[47]. Des comparaisons internationales classent le Canada parmi les «... derniers des principaux pays industrialisés en ce qui concerne la formation dans le secteur privé. En 1988, le travailleur moyen recevait annuellement 200 heures de formation au Japon et 170 heures en Suède, mais moins de sept heures au Canada[48].» Une enquête réalisée en 1984-1985, auprès de plus de 7 000 entreprises révélait que seulement 25,2 % des entreprises canadiennes offraient un programme officiel de formation. Au Québec, la situation était pire encore, avec une proportion d'à peine 14 %[49].

Certes, il demeure difficile de mesurer précisément l'apport des entreprises dans la formation de la main-d'oeuvre; les données, en particulier les données québécoises, ne sont pas à jour et les définitions de ce qu'on entend par formation peuvent différer d'une enquête à l'autre. L'unanimité se fait cependant autour de deux phénomènes importants, soit: l'insuffisance de l'apport du secteur privé, d'une part, et une certaine croissance des investissements, d'autre part[50]. Au-delà des nombreux discours sur le nécessaire engagement de l'entreprise dans la formation de la main-d'oeuvre, il semble que plusieurs grandes entreprises aient fait de la formation une condition essentielle de leur développement. L'expansion de la formation sur mesure en établissement fournit d'ailleurs un indice de la croissance de cette préoccupation. Des études[51] ont en outre démontré que la formation en entreprise dans certains secteurs, comme par exemple dans le secteur financier, avait pris une importance particulière, depuis le début des années 1980.

---

46. Comité consultatif sur l'adaptation de la main-d'oeuvre. ***S'adapter pour gagner***, mars 1989, p. 46.
47. ***Le Devoir***, 1er mars 1991.
48. ***Revue de la Fédération québécoise des directeurs d'école***, mars 1991.
49. Pierre Béland, Daniel Lalande et Normand Roy. ***Le Développement des compétences. Le défi des années 90***. MMSRFP, 1991, p. 85.
50. Il est impossible de chiffrer ces investissements et encore plus complexe d'établir la part qui revient réellement à l'entreprise, par rapport à celle qu'assume l'État par l'entremise de ses subventions et dégrèvements fiscaux.
51. Colette Bernier et Anne Filion. ***Les Nouvelles technologies: qualification et formation. La formation en entreprise au Québec***. IRAT, 1989, p. 53.

En outre, une étude, portant sur les dispositions en matière de formation dans les conventions collectives au Québec, concluait à une certaine évolution de l'engagement des partenaires sociaux dans la formation de la main-d'oeuvre. L'analyse révèle en effet que plus de salariés syndiqués peuvent aujourd'hui accéder au congé-éducation, que «les salariés du secteur privé bénéficient d'un éventail élargi de mesures de formation en fin de décennie. Alors que près de 75 % des salariés n'avaient droit à aucune ou à une seule mesure de formation au début de la période, il y a 11 % de moins de salariés qui ne peuvent bénéficier d'aucune mesure en fin de période[52]». Tout en reconnaissant, au bilan, la présence d'une certaine évolution, on la qualifiait cependant de peu spectaculaire, en particulier pour ce qui est des petites unités de négociations.

Cet essor de la formation en entreprise n'est d'ailleurs pas accidentel. Plusieurs phénomènes incitent, voire contraignent, les entreprises à investir dans le développement des ressources humaines. Au-delà de la Loi sur la santé et la sécurité du travail qui favorise la formation en ce domaine, les changements technologiques de toutes sortes forcent le développement de la formation. De plus, alors que jusqu'à maintenant les entreprises ont surtout misé sur la flexibilité externe pour solutionner leurs problèmes d'adaptation, aujourd'hui, la concurrence internationale et le besoin d'innovation qu'elle crée les forcent à développer une flexibilité à l'intérieur même de l'entreprise. Ainsi se développent de nouveaux modèles d'organisation du travail, qui exigent des travailleurs et des travailleuses un plus grand engagement et une plus grande mobilité dans l'entreprise. Ces transformations souvent fondamentales impliquent un besoin accru de formation pour une bonne partie de la main-d'oeuvre.

Deuxième constat: la piètre performance de la PME. Si la grande entreprise paraît de plus en plus convaincue de la nécessité d'investir dans le développement de la main-d'oeuvre, la petite et moyenne entreprise (PME) y est cependant beaucoup moins engagée. Déjà, les données fournies sur la formation sur mesure en établissement témoignent de ce phénomène. Bien qu'ils considèrent généralement que le perfectionnement du personnel soit la responsabilité première de l'employeur et qu'ils disent également avoir de la difficulté à recruter la main-d'oeuvre dont ils ont besoin, les dirigeants des PME semblent peu enclins à investir en formation. En effet, moins du quart des employés des PME semblent bénéficier d'activités de formation[53] et à peine 55 % des entreprises disent offrir des activités de formation organisées[54].

En somme, comparativement à la grande entreprise, les PME offrent une image de sous-développement en matière de formation de la main-d'oeuvre. Plusieurs raisons expliquent cet état de fait. Si la force des PME réside dans leur capacité

52. Odette Voyer, «À l'heure de la formation. La situation des syndiqués au Québec», dans ***Le Marché du travail***, février 1991, p. 90.
53. ***La Gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises au Québec***, Note pour une allocution de Carmelle Benoît, à partir d'une étude faite conjointement avec Marie-Diane Rousseau, juin 1990, p. 30.
54. Pierre Béland et autres, ***op. cit.***, p. 90.

d'adaptation et leur souplesse, leur principale faiblesse se trouve du côté de l'organisation, du contrôle et de la planification en ce qui concerne leurs ressources humaines. L'étude citée plus haut révèle d'ailleurs que «c'est dans le domaine de l'implantation des changements technologiques, de la formation et du développement des ressources humaines et des besoins de main-d'oeuvre que l'exercice de planification est le moins souvent pratiqué[55]». Préoccupés d'abord par leur survie, les dirigeants de PME investissent davantage, semble-t-il, dans la planification budgétaire, l'étude de rentabilité, l'étude de marché ainsi que dans la planification stratégique et ils demeurent peu équipés pour cerner les besoins de formation de leur personnel. La crainte de voir un employé nouvellement formé par l'entreprise quitter son emploi pour aller en occuper un autre ailleurs, les coûts de la formation, les contraintes de la production, la contraction de l'emploi, la formation considérée comme le droit de gérance exclusif de l'employeur, la faible participation des représentants des employés dans le dossier de la formation, le manque de qualification de certains dirigeants d'entreprises en matière de gestion des ressources humaines, la méconnaissance des services de formation et des programmes de financement disponibles, la rigidité des normes régissant les programmes de soutien, les préjugés à l'égard des établissements de formation et les réticences de la part du personnel face à la formation offerte par l'employeur, voilà quelques-uns des freins au développement de la formation en entreprise.

Troisième constat: les inégalités d'accès à la formation en entreprise. Les disparités qui prévalent entre la réalité de la grande entreprise et celle de la PME impliquent en général un accès plus limité à la formation pour les personnes qui oeuvrent dans les entreprises de taille moyenne et petite. Non seulement les occasions sont-elles moins nombreuses, mais la nature des activités diffère aussi. Cependant, les inégalités d'accès n'ont pas trait qu'à la taille des entreprises. Toutes les études disponibles sur le sujet font état de disparités importantes, en fonction notamment de la catégorie socio-professionnelle, du sexe, de l'âge et des secteurs d'activité[56]. Ainsi, bien que la situation puisse varier d'un secteur à l'autre et qu'elle tende à évoluer dans certains milieux, il semble que le personnel déjà qualifié soit plus souvent celui que visent les activités de formation offertes[57]. Non seulement la fréquence mais aussi la nature des activités varient selon les catégories d'emplois concernés. Les contenus et les objectifs diffèrent selon qu'on s'adresse au personnel cadre ou encore aux employés non qualifiés. La formation semble calquée sur la division du travail[58].

55. ***La Gestion des ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises [...]***, p. 24.
56. Pierre Doray et Claude Dubar, «La formation en entreprise au Québec et en France: les enjeux actuels», dans ***Revue internationale d'action communautaire***, 25\65, printemps 1991, p. 44.
57. Comité consultatif sur l'adaptation de la main-d'oeuvre, ***op. cit.***; Commission d'étude sur la formation des adultes, ***op. cit.***; Carmelle Benoît, ***op. cit.***; Pierre Doray et Claude Dubar, ***op. cit.***
58. Colette Bernier, ***op. cit.***, p. 42.

Non seulement le fait de travailler dans une entreprise syndiquée favorise-t-il l'accès à la formation, mais il faut également reconnaître que les entreprises syndiquées du secteur public affichent un intérêt à l'égard de la formation plus grand que celles du secteur privé[59]. L'étude sur la situation des syndiqués au Québec met d'ailleurs clairement en évidence les avantages que représente le fait de travailler dans le secteur public par rapport au secteur privé. «...Un syndiqué assimilé aux catégories de personnel identifiées aux cols blancs ou protégé par une convention s'appliquant à des catégories de personnel de type cols bleus et blancs, appartenant au secteur public et membre d'une unité de négociation de grande taille, a plus de chance de bénéficier de mesures de formation que tout autre salarié[60]». En outre, il semble que cette situation ait peu évolué au cours des dix dernières années.

De façon générale, on peut observer aussi que les femmes sont moins favorisées que les hommes par la formation en entreprise. La répartition de la population rejointe par la formation sur mesure en établissement en est un indicateur explicite. Les femmes occupant d'ailleurs plus souvent que leurs confrères des emplois non syndiqués et peu qualifiés, leur accès plus limité à la formation en entreprise n'étonne guère.

Quatrième constat: une formation souvent pointue et peu qualifiante. Différentes modalités de formation en entreprise sont possibles, allant d'une formation en cours de travail, assimilable à une formation sur le tas impliquant des apprentissages essentiellement pratiques et techniques, à une formation plus large, organisée en dehors de la production et structurée en fonction d'une vision globale de la tâche. Dans le premier cas, la formation a plutôt une fonction d'adaptation rapide aux changements. Dans le second cas, elle s'inscrit davantage dans un processus d'innovation et de transformation de l'organisation du travail et dans une stratégie globale de développement des compétences; elle donne également lieu à une formation généralement plus qualifiante.

Le second cas fait référence aux nouveaux modèles qui se développent notamment dans la grande entreprise des secteurs de pointe, qui revoit ses modèles d'organisation du travail de manière à y introduire une plus grande flexibilité interne. La formation y est alors perçue comme une façon de faire évoluer le contenu et l'organisation du travail[61]. Elle est d'ailleurs particulièrement exigeante, non seulement pour les employeurs mais aussi pour les employés. «Les responsables proposent aux salariés non seulement d'élargir leurs connaissances et compétences mais aussi de redéfinir leur rapport au travail, la perception de leur devenir professionnel, la conception de leur professionnalité [...] il s'agit pour les salariés visés par l'offre de formation d'accepter ou non de s'engager dans la voie d'une transformation de leurs visions et pratiques de travail, de leur rapport à l'entreprise, et de leurs identités professionnelles[62].» Mais malgré

59. Odette Voyer, ***op. cit.***, p. 88.
60. ***Ibid.***, p. 91.
61. Colette Bernier, ***op. cit.***; Pierre Doray et Claude Dubar, ***op. cit.***
62. E. Charlon-Dubar, C. Dubar et autres, «Le salarié confronté à l'offre de formation. Trajectoire personnelle, identité professionnelle et logique d'entreprise», dans ***Travail et emploi***, no 44, 2, 1990., p. 20.

l'émergence de ces nouveaux modèles de formation en entreprise et contrairement aux exigences requises par l'effort de modernisation et d'innovation découlant d'une concurrence accrue, la tendance dominante demeure celle d'offrir une formation plutôt ponctuelle, centrée sur la tâche immédiate, de courte durée et non intégrée à un plan général de développement des ressources humaines.

Cinquième constat: des stimulants peu efficaces. Au cours des dernières années, des moyens de développer une culture de formation en entreprise se sont concrétisés. Ces moyens ont mis à contribution tant les gouvernements et les syndicats que les entreprises elles-mêmes. Au niveau gouvernemental il faut signaler, par exemple, les modifications apportées au Programme national de formation du gouvernement fédéral depuis 1985. Les différentes mesures ont alors été révisées pour s'orienter plus directement vers le financement des entreprises et s'intégrer dans une stratégie de planification de l'emploi.

Au Québec, s'inspirant d'une logique similaire, on a développé de nouvelles modalités de soutien à la formation en entreprise. En 1985, on mettait sur pied le Programme de soutien à la formation en entreprise, lequel vise à aider les PME à planifier le développement de leurs ressources humaines en leur offrant une aide financière et technique pour appuyer leurs efforts de formation. À titre indicatif, signalons que le budget alloué au programme se chiffrait à 8 244 00 $ en 1989-1990, et l'on visait ainsi la formation de 13 096 personnes. Pensons également aux Projets industriels majeurs, c'est-à-dire à ces importantes subventions destinées à la grande entreprise, comme Hyundai, Steinberg, Provigo ou Glaverbec, et permettant d'assumer une part des coûts reliés à la formation. En novembre 1990, les montants reliés aux ententes conclues entre la grande entreprise et le MMSRFP totalisaient plus de 22 millions de dollars sur une période pouvant aller de 1987 à 1994, pour un total de 12 entreprises et de 5 449 emplois visés.

Poursuivant la même philosophie, le gouvernement du Québec, dans le cadre du discours sur le Budget 1990-1991, annonçait l'instauration d'un crédit d'impôt remboursable pour les entreprises désireuses de procéder à l'élaboration d'un plan de développement de leurs ressources humaines ou à la réalisation d'activités de formation. Le MMSRFP a de plus modifié l'orientation de certains de ses programmes pour favoriser, dans les établissements de formation, le développement d'une réponse que l'on souhaitait plus adaptée aux besoins réels de l'entreprise. C'est le cas en particulier du programme Recyclage et perfectionnement, dont une part sans cesse croissante est affectée à des activités de formation sur mesure. En outre, les commissions de formation professionnelle ont vu, au cours des dernières années, leur mission évoluer vers un soutien accru de la PME, en matière de gestion des ressources humaines. Dans son énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, le gouvernement du Québec entend d'ailleurs consolider son intervention dans cette voie.

Du côté des partenaires sociaux de l'entreprise, il faut signaler de nombreuses activités de promotion visant à sensibiliser et à inciter les dirigeants d'entreprises à s'engager plus substantiellement dans le développement de leurs ressources

humaines. Pensons, par exemple, aux multiples colloques et mémoires préparés par les diverses associations patronales et syndicales. Au cours des dernières années, plusieurs ont accordé une attention particulière à cette question. De plus, les efforts de concertation, enregistrés dans le cadre des activités du Forum sur l'emploi ou encore, plus récemment, dans le cadre de la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre, ne sont certes pas étrangers à cette volonté de plus en plus répandue de développer une réelle «culture de formation» dans le système productif.

Mais, de toute évidence, ces efforts ne semblent pas avoir donné, jusqu'à maintenant, tous les résultats souhaités, notamment au sein de la PME. En effet, il semble que la grande entreprise soit favorisée par les mesures de soutien existantes, alors qu'elle est pourtant la mieux équipée pour subvenir aux besoins de formation de son personnel. Nous avons déjà fait remarquer que, bien que le programme de Formation sur mesure en établissement ne vise pas au départ la grande entreprise, il semble que ce soit elle qui en tire plus d'avantages que la petite et la moyenne entreprise[63].

Non seulement la formation semble-t-elle peu développée dans la PME, mais cette dernière n'utilise même pas toutes les ressources mises à sa disposition. Pensons aux budgets alloués au Programme de soutien à la formation en entreprise, par exemple. Chaque année, on périme une part des budgets disponibles. En 1989-1990, les entreprises périmaient près de 20 % des sommes qui leur étaient destinées. Cependant, deux ans plus tôt, la situation était pire encore, puisqu'on n'avait dépensé que 63,2 % des sommes allouées. La mesure des crédits d'impôt remboursables n'a pas non plus donné jusqu'à maintenant les résultats escomptés au départ, trop peu d'employeurs osant s'en prévaloir.

*
* *

63. Les résultats d'évaluations récentes révèlent, en effet, que la grande entreprise paraît gagnante sur plusieurs points: proportionnellement surreprésentée par rapport à l'ensemble des entreprises participantes; plus de contrats; plus grande participation à la réalisation des projets, que ce soit au niveau de la préparation ou de la réalisation des activités de formation; plus grande contribution financière gouvernementale; plus satisfaite aussi des résultats. Pour plus de précision, on peut consulter les documents suivants: Gilles Dubé, ***La Formation sur mesure en établissement: une évaluation***, MEQ, MESS et MMSRFP, 1991; ***Le Point de vue des établissements: analyse des résultats***, MESS, 1990; ***La Formation sur mesure en établissement: une évaluation. Rapport final***, MEQ, MESS et MMSRFP, 1991.

Cette présentation de la formation professionnelle offerte dans le système scolaire et dans le système productif, sans prétendre être exhaustive[64], permet néanmoins de dégager certains acquis et certains problèmes du système actuel. Elle met aussi en évidence certains paradoxes existant dans le système scolaire lui-même. Cette lecture de la formation professionnelle offerte révèle qu'il y a place pour de substantielles améliorations, notamment dans l'optique d'un développement intégré favorisant l'accessibilité et l'adaptation des services pour l'ensemble de la population. Des choix fondamentaux s'avèrent, à cet égard, non seulement possibles mais même nécessaires. Ces choix font l'objet des chapitres suivants.

64. Les données recueillies ne prétendent pas couvrir la totalité de l'offre de formation. Nous nous sommes limités aux principales activités soutenues et gérées par des instances relevant du gouvernement québécois. Ainsi, sont exclues les mesures fédérales qui n'ont pas fait l'objet d'ententes avec le Québec, bien que pouvant s'appliquer à la population québécoise. Notons également que, tout en sachant que plusieurs ministères œuvrent dans le domaine de la formation professionnelle, nous avons privilégié ceux qui nous semblent agir comme intervenants majeurs, soit le MEQ, le MESS et le MMSRFP. D'autre part, le portrait de l'intervention de l'entreprise ne prétend pas non plus à l'exhaustivité, vu les contraintes liées à la disponibilité des données.

CHAPITRE 2

ADOPTER UNE CONCEPTION QUI INTÈGRE TOUTES LES COMPOSANTES DE LA FORMATION

Les jugements portés sur le développement actuel de la formation professionnelle varient en fonction des attentes qu'on entretient à son égard, et, ultimement, de la conception même qu'on s'en donne. Aussi importe-t-il au Conseil de préciser ici le sens qu'il donne à la formation professionnelle et d'en dégager les principales composantes. Qui plus est, le Conseil croit que l'intégration de toutes ces composantes s'avère essentielle non seulement au regard d'une juste conception, mais également en fonction d'une pratique appropriée de la formation professionnelle.

Le présent chapitre se divise en ***cinq sections***, dont chacune présente l'une des composantes essentielles d'une conception intégrée de la formation professionnelle: formation permanente, formation fondamentale, formation qualifiante, formation équitable et formation arrimée aux besoins socio-économiques.

2.1 Une formation permanente

La conception de la formation professionnelle comme formation permanente constitue l'assise même de tout l'édifice de la formation professionnelle. On a déjà beaucoup parlé de cette idée — certains diraient: de cette utopie directrice — de formation ou d'éducation permanente. Le Conseil lui-même en parle depuis longtemps[1]. Il croit utile de l'appliquer aujourd'hui, concrètement, à la formation professionnelle et de la proposer comme l'une des assises tout à fait fondamentales des développements futurs en ce domaine. Il importe d'y attacher la plus grande importance, d'autant plus que le dernier énoncé de politique gouvernementale sur le développement de la main-d'oeuvre, malgré des visées fort pertinentes que partage le Conseil, semble encore véhiculer une conception partielle de la formation de la main-d'oeuvre, dont témoigne par ailleurs le partage des responsabilités qu'il continue de promouvoir entre l'Éducation et la Main-d'oeuvre. Qu'il suffise de rappeler ici deux aspects importants de cette idée de formation permanente.

Le premier aspect situe la formation initiale ainsi que le recyclage et le perfectionnement dans un processus continu. Pour être en mesure d'offrir des services adéquats, qui tiennent compte des nouveaux facteurs de réalité, il est essentiel d'inscrire l'ensemble des activités reliées à la formation professionnelle dans une démarche de formation permanente. Si le processus est continu, il suppose l'interrelation dynamique entre la formation initiale, d'un côté, le recyclage ou le perfectionnement, de l'autre. Qui plus est, il appelle même la meilleure intégration possible de l'ensemble des services de formation offerts, que ces services soient le fait du système scolaire ou du milieu de l'entreprise.

C'est ainsi qu'il faut d'abord dépasser un premier cloisonnement entre la formation des jeunes et celle des adultes. Dans le contexte socio-économique actuel, en effet, le développement des ressources humaines est manifestement devenu un enjeu de société majeur, reconnu comme tel par l'ensemble des

1. Voir, par exemple: CSE, ***Éléments d'une politique d'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente***, Québec, 1979.

partenaires sociaux. Par ressources humaines, il faut maintenant plus que jamais inclure autant les jeunes qui terminent une formation initiale pour intégrer le marché du travail, que les personnes qui en font déjà partie ou qui en sont temporairement exclues.

Avant les années 1980, on distinguait plus facilement la formation des adultes de celle des jeunes. Plusieurs raisons pouvaient expliquer cette tendance: par exemple, la formation des adultes était une réalité plutôt marginale; le réseau régulier — correspondant alors à la formation des jeunes — était en pleine croissance d'effectifs; le financement des activités venait de sources différentes: celui du secteur régulier se faisait par le gouvernement provincial et celui du secteur des adultes provenait massivement du gouvernement fédéral; l'éducation des adultes était alors associée au retour aux études d'une population significativement plus âgée que la population du secteur régulier; à ce moment, la population du secteur régulier était beaucoup plus homogène qu'elle ne l'est présentement. Certains facteurs, on le voit, contribuaient à maintenir jeunes et adultes dans des univers très distincts.

Des changements intervenus au cours de la dernière décennie ont cependant contribué à rapprocher ces univers. En effet, au cours des dix dernières années, la situation a changé à plusieurs égards. Pensons, par exemple: aux diminutions des écarts d'âges entre les effectifs adultes et les effectifs réguliers, découlant, pour une part, de la mise en application des mesures destinées à développer l'employabilité; à l'hétérogénéité croissante des populations actuelles, jeunes ou adultes; au fait que le travail en cours d'études n'est plus exclusif à la condition des adultes, les jeunes du collégial et même du secondaire conjuguant de plus en plus souvent travail et études; aux modifications des sources de financement de la formation des adultes dans le sens d'une participation plus grande du gouvernement provincial[2] et dans le sens aussi d'une contribution plus substantielle de la grande entreprise, du moins dans certains secteurs; aux difficultés de définir l'étudiant adulte, ces définitions nécessaires pour cerner les conditions d'éligibilité aux programmes existants variant non seulement d'une instance à l'autre mais aussi d'une époque à l'autre[3]; à la diminution des effectifs et aux difficultés de recrutement qui contribuent à mettre en péril la dispensation de certains services dans le secteur de formation régulier, alors que les demandes de formation de la part des adultes sont en croissance, tant pour des formations très pointues que pour des formations plus standardisées; aux harmonisations formelles qui existent maintenant, en particulier en formation professionnelle au secondaire. En somme, autant de facteurs qui, sans nier l'existence de besoins propres aux jeunes ou aux adultes, indiquent cependant une réduction de fait des frontières entre ces deux univers.

2. En particulier pour ce qui est de la formation professionnelle au secondaire.
3. Ainsi, par exemple, la Loi 107 définit l'adulte comme suit: toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire, établie à 16 ans. Dans le cadre des programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre financés par le gouvernement fédéral, il faut avoir quitté l'école pendant au moins un an pour être considéré comme un adulte et être admissible aux différentes mesures.

Il faut aussi dépasser un second cloisonnement en ce qui a trait au partage des responsabilités de la formation professionnelle entre le milieu scolaire et celui de l'entreprise[4]. Le partage actuel ne rencontre pas tous les objectifs visés, mais le mouvement de décloisonnement semble nettement amorcé. Il faut voir que l'évolution économique actuelle commande cette nouvelle approche. Les besoins sont tels que la formation se réduit de moins en moins à un ensemble de connaissances que l'on acquiert une fois pour toutes. Elle s'inscrit, au contraire, dans un processus à plus long terme, un processus continu. La formation initiale n'est plus terminale; elle est susceptible de prolongements et de réorientations. Elle ne prépare plus, comme avant, à l'exercice d'un métier ou d'une profession, pour la vie. La formation initiale et la formation continue ne sont donc plus aussi facilement dissociables. La situation est telle qu'il est maintenant difficile de parler de formation des adultes sans égard à celle des jeunes ou de formation des jeunes sans lien avec celle des adultes. Dans ce contexte, les responsabilités du système scolaire et celles de l'entreprise ne peuvent plus être étanches et recoupent, l'une et l'autre, l'univers des jeunes et celui des adultes.

L'heure n'est plus à la balkanisation dans la gestion de la formation professionnelle, au Québec. Grandement responsable des lacunes actuelles, cette balkanisation encore présente n'est pas étrangère au fait que, jusqu'à maintenant, l'interdépendance et la complémentarité des missions du système éducatif et du système productif n'ont pas été suffisamment reconnues de part et d'autre. Cette interdépendance et cette complémentarité des systèmes éducatif et productif impliquent l'expression — et, pour autant, les conditions matérielles et institutionnelles qui rendent possible cette expression — d'un réel partenariat entre l'État et ses partenaires sociaux, entre le réseau de la main-d'oeuvre et celui de l'éducation, ainsi qu'entre les différents établissements de formation eux-mêmes. Pour y parvenir, le respect autant que la reconnaissance des responsabilités respectives de chacun s'imposent.

Le second aspect insiste, en complémentarité du premier aspect, sur la souplesse qui s'impose pour répondre à la diversité des besoins. Cette souplesse organisationnelle ne doit pas non plus découler exclusivement d'une reconnaissance de la spécificité des besoins des populations adultes. Ce clivage et ce cloisonnement entre les adultes et les jeunes ne correspond plus à la réalité d'aujourd'hui. Les besoins sont diversifiés tant chez les jeunes que chez les adultes: les taux d'abandons scolaires en sont d'ailleurs une illustration flagrante. Aussi, est-il nécessaire de voir dans la souplesse organisationnelle associée à la variété des approches l'une des caractéristiques importantes de la formation permanente sur laquelle il importe d'insister à l'heure présente.

C'est dans cette optique que le Conseil, en même temps qu'il reconnaissait la spécificité des besoins des populations adultes, n'a pas craint d'entériner — à certaines conditions, cependant — les objectifs de l'harmonisation entre la for-

4. Le chapitre 4 du présent avis aborde cette question.

mation des jeunes et celle des adultes, présents dans la réforme de la formation professionnelle au secondaire. Ainsi recommandait-il au ministre de l'Éducation de s'engager dans la voie de l'harmonisation à la condition, toutefois, que l'on tienne compte de la diversité des situations et des besoins spécifiques des jeunes et des adultes, à la condition que «dans l'harmonisation prévue, les dispositifs actuels ne voient pas leur souplesse et leur adaptation faire l'objet de nouvelles contraintes[5]». Conscient que des impératifs de financement favorisaient cette orientation vers l'harmonisation, il estimait malgré tout que les avantages escomptés[6] pouvaient l'emporter sur les inconvénients appréhendés. Surtout, il comprenait que la vision de la formation professionnelle comme processus continu — fondant ultimement l'harmonisation de la formation des jeunes et celle des adultes — devait s'accompagner de la vision d'une organisation souple et d'approches variées — respectant effectivement la diversité des besoins. L'idée de formation permanente comporte ces deux aspects inséparables. Et il est primordial que tout développement en formation professionnelle, y compris une politique de développement de la main-d'oeuvre, se fonde sur cette assise de la formation permanente.

2.2 Une formation fondamentale

La formation professionnelle doit se situer, le plus possible, dans la logique d'une formation fondamentale. Cette notion convient tout autant au domaine de la formation professionnelle qu'à celui de la formation générale. Le Conseil en a parlé dans plusieurs documents déjà[7]. On n'en rappellera donc ici que trois aspects qui s'appliquent directement à la formation professionnelle.

Le premier aspect a trait au développement continu de la personne et à son intégration sociale dynamique. Une formation professionnelle fidèle à son caractère fondamental confère à la personne le pouvoir de poursuivre par elle-même sa formation. Elle lui permet d'acquérir les outils essentiels à la prise en charge de son développement; elle lui procure les instruments de son autonomie professionnelle; elle lui donne les moyens de sa formation continue.

Une formation professionnelle fondamentale favorise également l'intégration dynamique de la personne dans la société. De fait, elle rend la personne capable d'être socialement créative dans son travail. Certes, la formation professionnelle vise l'acquisition d'une compétence technique nécessaire à l'exercice d'un métier ou d'une profession; mais, dans la mesure de son caractère fondamental, elle vise du même coup à rendre les individus capables de progresser sur le marché du travail, de composer avec les différents éléments physiques et humains dans les tâches à accomplir et, somme toute, d'exercer une certaine maîtrise de leur situation de travail.

5. CSE, ***Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire [...]***, p. 31.
6. Par exemple: consolidation des programmes, suppression des dédoublements, assouplissement des modes d'organisation, reconnaissance des acquis, rationalisation des coûts, transformation de la pédagogie, ajustement des règles de sanction.
7. Voir, par exemple: CSE, ***La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984. Voir, également, le plus récent document qui en traite: CSE, ***Une Pédagogie pour demain à l'école primaire***, Québec, 1991.

En ce sens, d'ailleurs, la formation professionnelle ne constitue pas un univers indépendant du reste du système d'éducation. Elle partage, à sa manière, les grands objectifs de développement personnel continu et d'intégration sociale dynamique que poursuit toute formation générale authentique. Elle doit assurer à tous et à toutes l'accès à une qualification professionnelle; mais elle ne doit laisser personne sans perspective d'évolution de sa qualification.

Une telle perspective dépasse, de toute évidence, la stricte dimension économique. En rappelant la responsabilité de la formation professionnelle dans le développement intégral de la personne et en insistant sur l'intégration sociale dynamique des travailleurs et des travailleuses, l'optique de la formation fondamentale ouvre sur une formation personnelle et sociale de la main-d'oeuvre qui soit la plus riche possible.

Le deuxième aspect concerne les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration sociale dynamique. En formation professionnelle, il s'agit de ces apprentissages fondamentaux et transférables qui assurent la polyvalence. Ce sont des concepts, des habiletés et des attitudes qui, par delà la pure fonctionnalité ou le seul exercice d'une fonction de travail, assurent à la personne aussi bien une autonomie professionnelle créatrice qu'une intégration sociale dynamique.

Ces apprentissages essentiels constituent des objectifs généraux qui dépassent, tout en les englobant, les apprentissages plus spécifiques propres à une technique ou une discipline. En formation professionnelle, comme en formation générale, les apprentissages essentiels ne sont pas liés à une seule technique ou discipline; ils exigent, en conséquence, une action concertée des divers intervenants. La poursuite d'une formation professionnelle fondamentale exige de tous et toutes qu'ils se perçoivent comme des partenaires, associés dans la réalisation d'un unique projet de formation qui apparaît ultimement comme un projet de formation permanente.

Le troisième aspect se rapporte aux effets prévisibles de l'acquisition d'une telle formation fondamentale. Ces effets ont trait, d'abord, à la capacité des personnes d'évoluer dans leurs savoirs professionnels. Le mouvement est ici vertical: c'est celui d'un approfondissement des qualifications. Ayant développé la capacité d'apprendre et acquis des méthodes de travail — ce sont là des apprentissages essentiels —, les personnes peuvent davantage cheminer professionnellement, approfondir leurs savoirs et parfaire leur qualification.

Ces effets ont également trait à la mobilité professionnelle. Le mouvement est ici horizontal: c'est celui d'une adaptation à des situations nouvelles. Capables de s'ajuster et de s'adapter aux progrès technologiques et aux évolutions du marché de l'emploi, les personnes concernées sont plus aptes à une intégration socio-professionnelle dynamique; elles peuvent davantage s'adapter à des situations nouvelles de travail ou de vie professionnelle; elles disposent des aptitudes nécessaires à d'éventuelles réorientations professionnelles.

2.3 Une formation qualifiante

Dans l'énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, on définissait les formations qualifiantes en disant qu'elles sont: «[...] celles dont les apprentissages s'intègrent en un tout organisé et qui conduisent à une forme de reconnaissance sociale[8].» Le Conseil a fait sienne cette définition de la formation qualifiante en 1986 et en 1987[9] et s'y réfère encore aujourd'hui. On rappelle ici que, pour être qualifiante, une formation doit découler de solides savoirs de base, s'ouvrir aux diverses dimensions du champ professionnel visé et déboucher sur une reconnaissance formelle ou sociale.

Une première qualité attendue de la formation professionnelle qualifiante est qu'elle ***s'appuie sur une solide formation de base***, car la maîtrise des compétences de base est un préalable à tout apprentissage ultérieur. Or, une des exigences de la vie actuelle est, sans contredit, celle de la formation continue. De plus, dans un contexte de mutations technologiques et organisationnelles nombreuses, le nombre de compétences et de savoirs requis pour une intégration sociale dynamique, et notamment pour l'exercice efficace de fonctions de travail, est en hausse constante. Dans une telle conjoncture, il est certes opportun de maintenir les plus élevés possible nos objectifs de formation de base. Conscient de cet enjeu, le Conseil s'est toujours montré d'accord à ce que l'on favorise une scolarisation accrue pour le plus grand nombre et une formation de base la plus solide possible pour ceux qui s'orientent en formation professionnelle[10].

Par ailleurs, la configuration des savoirs de base subit aussi des changements. Les langages technologiques prennent plus d'importance qu'auparavant dans la vie actuelle, et plus particulièrement dans la vie professionnelle. Cette réalité doit se refléter dans les curriculums de base, afin que toute formation postobligatoire y trouve des fondements sur lesquels s'édifier en un tout organisé.

En outre, la formation professionnelle doit aussi miser sur certains éléments plus spécifiques de la formation générale. Il n'est pas de jour où l'on n'entende parler de la nécessité de peaufiner les compétences de la main-d'oeuvre en analyse, en résolution de problèmes, en communication ou en relations interpersonnelles. Sans toujours être dissociés des apprentissages proprement techniques, ces apprentissages plus généraux ne peuvent, de plus, être considérés comme acquis une fois pour toute.

Pour être qualifiante, la formation doit non seulement s'appuyer sur de solides savoirs de base, mais elle doit aussi ***s'ouvrir aux diverses dimensions du champ***

8. Gouvernement du Québec, ***Un projet d'éducation permanente***, p. 28.
9. CSE, ***La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa***, Québec, 1986 et ***Des priorités en éducation des adultes***, Québec, 1987.
10. CSE, ***Le Régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base***, Québec, 1985, pp. 7-8; ***L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire***, pp. 13,20; ***Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire***, pp. 15-16, 25-27; ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, p. 45.

professionnel visé. La deuxième qualité attendue de la formation professionnelle, en effet, est qu'elle soit applicable et adaptable à plusieurs activités de travail et même à des activités inconnues à ce jour. On a dit de la formation de base qu'elle devait poser les fondements de toute l'architecture postobligatoire. À leur tour, les formations professionnelles doivent développer les fondements scientifiques et technologiques propres à leur domaine d'activité. Pour ce faire, la formation professionnelle doit dépasser le caractère strictement mécanique des formations techniques. L'intérêt de ces savoirs plus fondamentaux, comme on l'a dit, tient à ce qu'ils rendent aptes à remonter aux causes des problèmes et ainsi à trouver plus facilement des solutions et à prévenir les erreurs. De plus, ce sont des savoirs génériques, communs à plusieurs domaines de connaissance; ils ont donc la propriété d'être transférables, d'ouvrir à plusieurs dimensions du champ professionnel visé et de pouvoir être réinvestis dans d'autres formations ou activités. Le Conseil rappelle, une fois encore, l'obligation du système de formation professionnelle d'assurer cette formation fondamentale dans l'enseignement professionnel initial, mais également dans le cadre d'activités de perfectionnement et de recyclage[11].

Enfin, pour être qualifiante, ***une formation professionnelle de qualité doit aussi être reconnue formellement ou socialement***. Qu'elle soit acquise par la voie scolaire ou par la voie expérientielle, la reconnaissance des compétences doit déboucher sur une certification. Seule l'authentification formelle des compétences peut témoigner de leur crédibilité auprès de tiers et les rendre «marchandables». Cette reconnaissance formelle relève traditionnellement du système scolaire et on ne voit pas de raisons qu'il en soit autrement. L'implantation d'un régime de reconnaissance des compétences professionnelles proposée dans l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, en plus de favoriser un éventuel dédoublement de services, crée la confusion en ce qui concerne les rôles respectifs de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre en formation professionnelle.

Toutefois, il ne suffit pas que la formation professionnelle soit reconnue formellement. Encore faut-il que, pour être qualifiante, sa valeur soit reconnue par l'ensemble des partenaires sociaux, à commencer par ceux-là mêmes qui la certifient. Une formation professionnelle, dont le système d'éducation atteste de la qualité, devrait en effet toujours conduire à des passerelles vers d'autres niveaux de formation dans le même champ professionnel. L'absence d'une telle reconnaissance aurait pour effet non seulement de décourager la formation continue, mais aussi de laisser planer un doute sur la qualité de cette formation; autrement dit, de la déqualifier.

Par ailleurs, la formation professionnelle augmente l'employabilité et le développement professionnel des individus dans la mesure où elle est reconnue par l'ensemble des acteurs socio-économiques. C'est pourquoi les établissements scolaires doivent tenir compte des attentes de leurs partenaires dans l'élaboration

11. CSE, ***Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux*** *[...]*, pp. 10-11, 24.

de leurs programmes et ces derniers doivent, à leur tour, être fortement incités à utiliser le système d'éducation pour former leurs ressources humaines et à reconnaître socialement la valeur des reconnaissances formelles faites par le système scolaire.

En somme, une formation qualifiante, c'est-à-dire une formation qui s'appuie sur une solide formation de base ainsi que sur une formation professionnelle fondamentale et qui est reconnue, devient «le point de convergence des besoins des individus et des exigences d'une société en mutation»[12].

2.4 Une formation équitable

Au Québec, depuis le rapport Parent, la formation professionnelle est devenue un service public auquel, sur une base volontaire et selon les capacités de chacun, toute la population a droit. L'équité recouvre donc d'abord la notion d'accessibilité, pour tous et toutes, des services publics de formation professionnelle initiale et continue. Aujourd'hui, la notion de formation équitable a acquis une autre dimension et recouvre la notion d'égalité des chances de réussite. Dans les faits, cela signifie, pour reprendre la désormais célèbre phrase de la commission Jean, que «pour réduire les inégalités [des chances de réussite], il est nécessaire d'"inégaliser [les services de formation] au profit des [personnes] désavantagé[e]s» afin qu'elles acquièrent, elles aussi, une formation reconnue et des conditions de travail décentes[13].

Ces orientations, largement partagées par le Conseil[14], exigent une attention toute particulière aux disparités socio-économiques, aux disparités régionales et aux inégalités fondées sur le sexe; elles exigent aussi un équilibre dans les réponses aux besoins déterminés par les entreprises et à ceux qui le sont par les individus.

Les disparités socio-économiques, d'abord. Une formation équitable est incompatible avec l'existence de barrières systémiques empêchant bon nombre d'adultes et d'entreprises qui le veulent de bénéficier de services de formation professionnelle. Une formation équitable signifie un accès à la formation pour toutes les catégories de personnels, y compris les moins qualifiées, et ce, tant en termes de quantité que de qualité et peu importe la taille de l'entreprise.

Par ailleurs, dans un contexte de fréquentation volontaire et postobligatoire, l'accessibilité renvoie aussi à l'attrait différencié de la formation dans les différentes catégories de population. Une étude de 1984 portant sur le taux de participation à l'éducation des adultes — étude qui mériterait d'être revalidée — montre que c'est la population en emploi et sans emploi la moins scolarisée, celle qui rencontre de fait le plus de problèmes sur le marché du travail, qui participe le moins aux activités de formation professionnelle qualifiante[15]. Les

12. CSE, ***La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre [...]***, p. 10.
13. Commission d'étude sur la formation des adultes, ***op. cit.***, p. 115.
14. CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, pp. 43-44; ***Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux [...]***, chapitre 3; ***La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre: le contexte [...]***, p. 14.
15. Pierre Doray, ***La Participation à l'éducation des adultes***, Montréal, Institut Canadien d'éducation des adultes, 1985.

jeunes qui quittent l'école à 16 ans proviennent aussi, souvent mais non exclusivement, des milieux les plus défavorisés. Il y a là tout un travail d'information, de soutien à la persévérance scolaire, de recrutement, de création d'emploi et de valorisation salariale à poursuivre pour arrimer la valeur sociale d'accès universel à la formation et la demande individuelle pour de tels services. L'objectif d'une formation équitable va au-delà de la simple réponse par les établissements scolaires à la demande exprimée par les individus. Elle va aussi au-delà d'une offre de services standardisés qui ferait fi de la diversité des populations et de leurs besoins.

Les disparités régionales, ensuite. Les régions ont besoin de services de formation professionnelle pour se développer et il est primordial que la planification de ces services s'inscrive dans les politiques économiques régionales. Par ailleurs, on ne peut parler de formation équitable, sans prendre conjointement en compte les objectifs de rationalisation sur le plan national et d'accessibilité sur le plan régional.

La formation professionnelle se situe au coeur même du défi de «la qualité dans un contexte d'accès généralisé à l'éducation[16]». La dispensation d'une formation professionnelle actualisée et de qualité exige des investissements énormes et il ne va pas de soi, surtout dans le contexte actuel, que la société ait la capacité de se payer une «programmation» complète dans tous ses points de service. Par ailleurs, le développement économique de l'avenir repose sur les qualifications de l'ensemble des ressources humaines, jeunes ou adultes, quelles que soient leur origine géographique et les spécificités des contraintes à leur mobilité. Le défi de la formation équitable consiste donc, plus que jamais, à conjuguer les objectifs de la rationalisation et ceux de l'accessibilité.

Une formation professionnelle équitable ne peut non plus exister sans une conception commune du développement régional. Pour remplir ses responsabilités de soutien au système productif, la formation professionnelle doit pouvoir compter sur un projet commun de développement socio-économique, compatible avec ses propres finalités, et s'y inscrire. C'est à cette seule condition qu'un plan de développement de la main-d'oeuvre d'aujourd'hui et de demain, cohérent et équitable pour les régions, peut prendre forme. Dans son énoncé d'orientation en éducation des adultes, le Québec s'était engagé à favoriser la concertation régionale entre tous les partenaires sociaux[17]. De son côté, le Conseil s'est maintes fois prononcé en faveur de la concertation des partenaires en région, concertation d'autant plus nécessaire si l'on souhaite que l'éducation en général et la formation professionnelle en particulier participent à un développement régional endogène[18].

16. CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, p. 46.
17. Gouvernement du Québec, ***Un Projet d'éducation permanente***, p. 17.
18. CSE, ***Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux [...]***, pp. 36-37; Le ***Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation***, Québec, 1989.

Les inégalités fondées sur le sexe, également. La recherche d'une formation équitable suppose aussi la fin des inégalités d'accès à la formation selon le sexe, tant dans le système scolaire que sur le marché du travail. La féminisation croissante des effectifs, notamment en formation postsecondaire, a marqué les dernières décennies. Mais on a pu voir aussi que cette tendance à la féminisation n'était pas toujours due à une augmentation réelle des effectifs féminins.

De plus, malgré cette féminisation croissante des effectifs scolaires, des phénomènes de ségrégation professionnelle demeurent encore présents. Il existe encore certains domaines, et non des moindres du point de vue des perspectives professionnelles, où les femmes sont encore nettement sous-représentées. Cette sous-représentation concerne des secteurs particuliers comme les techniques physiques, par exemple. Mais une ségrégation peut-être plus importante encore existe dans la formation gérée par l'entreprise. En effet, jusqu'à maintenant, les femmes n'ont pas été privilégiées par la formation en entreprise; au contraire, elles y sont encore assez nettement sous-représentées. Si, dans le système scolaire, les femmes sont aujourd'hui moins discriminées, la situation ne paraît pas avoir évolué au même rythme sur le marché du travail. Aussi, la recherche d'une formation équitable implique-t-elle ici la poursuite d'efforts de redressement, non seulement en formation initiale, mais également et peut-être surtout dans le secteur de la formation continue.

Les déséquilibres dans les réponses aux besoins déterminés par les entreprises et ceux qui le sont par les individus, enfin. Poursuivre un objectif d'équité en formation professionnelle, c'est aussi en effet trouver un équilibre entre les réponses aux besoins en main-d'oeuvre et les réponses aux besoins de la main-d'oeuvre.

Dans les périodes de plein emploi qui ont suivi la fin de la guerre, il a été relativement facile de poursuivre conjointement les missions sociale et économique de la formation professionnelle. Dans un contexte de contraction du marché du travail et d'exigence de qualification plus grande, la mission d'intégration sociale prend parfois des allures de «mission impossible» auprès d'une partie importante de la population. Elle tend, d'une part, à se dissocier de la mission purement économique de la formation professionnelle et, d'autre part, à prendre moins d'importance.

Pourtant, il serait dangereux de cesser de poursuivre les deux missions conjointement et d'exclure une partie de la main-d'oeuvre de la formation et du travail auxquels elle a droit. L'utilisation de toutes les compétences disponibles et la stabilité sociale sont en effet indispensables au développement optimal de l'économie. C'est pourquoi il importe d'insister sur le fait que la poursuite de l'objectif du plein emploi est un préalable à l'atteinte de l'objectif d'intégration socioprofessionnelle de l'ensemble de la population, elle-même indispensable au sain développement de l'économie. Dans ce contexte, la réponse aux besoins économiques est liée à la réponse aux besoins sociaux, tout comme la réponse aux besoins collectifs en main-d'oeuvre est indissociable de la réponse aux besoins individuels de la main-d'oeuvre.

2.5 Une formation arrimée aux besoins socio-économiques

La formation professionnelle constitue l'un des outils stratégiques du développement de l'emploi. Pour avoir une véritable portée en cette matière, la formation doit donc s'ajuster adéquatement aux besoins socio-économiques. Cela suppose qu'elle s'inscrive en soutien au système de production, qu'elle s'appuie sur une estimation la plus complète possible des besoins de formation et qu'elle se fonde sur la reconnaissance de la diversité des intervenants et de la complémentarité de leurs missions respectives.

En premier lieu, il importe d'affirmer que ***la formation professionnelle est en relation d'interdépendance avec le système de production***. En fournissant à l'industrie le personnel qualifié dont elle a besoin et en équipant celui-ci de manière à ce qu'il puisse correctement assumer son rôle professionnel, la formation professionnelle s'inscrit en soutien à la fonction économique du système de production. L'engagement clairement exprimé de la formation professionnelle dans le développement régional, dans l'aide à la création d'entreprises, dans l'innovation technologique et même dans la création d'emploi a certes contribué, au cours des dernières années, à élargir son horizon économique. Cependant, cet élargissement ne doit pas laisser croire qu'elle représente le principal levier en matière de création d'emploi et de développement économique, bien qu'elle en soit certainement un facteur important.

La formation professionnelle apporte une contribution essentielle au système de production. Mais ce dernier n'est pas sans affecter, par ailleurs, le potentiel de réalisation de la formation professionnelle. Ses impacts ne peuvent être compris qu'à la lumière des particularités du système économique dans lequel elle s'inscrit. En effet, pour parvenir à assumer pleinement son rôle, tant dans ses modalités organisationnelles que dans ses contenus, la formation professionnelle doit s'arrimer aux besoins du système productif, mais elle doit également pouvoir compter sur lui pour légitimer son intervention. En effet, comment motiver une population à développer ses compétences professionnelles si le marché du travail se montre incapable de définir ses besoins et d'absorber la main-d'oeuvre formée?

En deuxième lieu, il faut rappeler que ***les besoins auxquels la formation professionnelle est appelée à répondre sont diversifiés et toujours difficiles à estimer***. L'effort à fournir est grand car, au-delà de la demande exprimée spontanément, il faut estimer les besoins non exprimés des entreprises de toute taille et de tout secteur économique ainsi que de toutes les couches de la population. L'exigence d'une offre de formation pertinente est de fait incompatible avec une estimation partielle des besoins.

L'exigence d'une formation arrimée aux besoins socio-économiques renvoie donc à une offre qui réponde de façon équilibrée aux besoins de formation de base, de formation professionnelle initiale et de formation professionnelle d'appoint. Elle suppose aussi qu'on prenne en compte les besoins à moyen et à long termes, autant que les besoins à court terme. Pour cela, l'offre de formation doit reposer sur la planification du développement de l'emploi et des ressources humaines à l'échelle de l'entreprise, de la région et du pays. Enfin, l'offre de formation professionnelle, pour être adéquate, doit tenir compte non seule-

ment des mutations économiques, des changements technologiques et des transformations dans l'organisation du travail, mais aussi des changements démographiques, de la pauvreté d'un nombre accru de familles et de la précarité du travail.

En troisième lieu, il faut insister sur ***la reconnaissance de la diversité des intervenants et de la complémentarité de leurs missions respectives***. Dans une structure aussi complexe que celle que présente la coexistence actuelle des gouvernements canadien et québécois, des ministères de l'éducation et de la main-d'oeuvre, des secteurs public et privé et des ordres d'enseignement différents, il est de toute première importance que les rôles respectifs de chacun soient reconnus et que tous les intervenants travaillent en complémentarité pour éviter les dédoublements qui desservent l'atteinte de l'objectif ultime: développer les compétences dont la société a besoin.

Cette diversité des intervenants exige, de toute évidence, une planification commune des orientations de l'offre de formation professionnelle et une coordination des actions. Un tel exercice suppose que chacun reconnaisse le droit de participation de l'autre, à part entière et selon son rôle propre, et s'efforce de faire passer le bien commun avant ses intérêts particuliers. En somme, aucun intervenant ne doit être réduit à une quelconque mission de service pas plus d'ailleurs qu'au simple statut d'exécutant. Au contraire, «pour un Québec compétent et compétitif», tous les intervenants doivent être traités comme des partenaires égaux, agissant en complémentarité.

* * *

Telles sont les grandes dimensions de la formation professionnelle, entre lesquelles un équilibre doit être maintenu. On peut comprendre qu'un accent puisse être mis sur l'une ou l'autre, en fonction des besoins des individus et de la société. Mais aucune d'elles ne doit être oubliée et, tout particulièrement, cette vision de la formation comme formation permanente qui imprègne, en quelque sorte, toutes les autres dimensions.

Dans cet esprit, le Conseil:

1. **affirme la nécessité que tous les responsables et intervenants en formation professionnelle adoptent une *conception large qui intègre toutes les composantes de cette formation*;**

2. **croit important que tout développement de la formation professionnelle se fasse dans une *perspective de formation permanente*, c'est-à-dire une formation qui situe la formation initiale et le perfectionnement dans un *processus continu* et une organisation qui fasse preuve de *la souplesse qui s'impose pour répondre à la diversité des besoins*;**

3. **recommande que, dans la perspective de formation permanente, on intensifie la *réduction des frontières et des cloisonnements* entre *l'univers des jeunes et celui des adultes*, tout en respectant les besoins de chacun, d'une part, entre *le système scolaire et le milieu de l'entreprise*, tout en assurant la complémentarité des rôles, d'autre part;**

4. **recommande qu'on ait toujours comme visée l'acquisition d'une *formation fondamentale*, centrée sur les *apprentissages essentiels* qui favorisent *le développement continu de la personne* et son *intégration sociale dynamique* et qui permettent à la fois *la mobilité et l'approfondissement professionnels*;**

5. **recommande qu'on poursuive le plus possible l'acquisition par tous et toutes de *formations qualifiantes*, c'est-à-dire de formations qui s'appuient sur une *solide formation de base*, ouvertes sur un *large champ professionnel* et *formellement ou socialement reconnues*;**

6. **recommande qu'on se donne une vision et des pratiques axées sur une *formation équitable*, où sont pris en compte les *disparités socio-économiques*, les *besoins du développement régional*, les *inégalités fondées sur le sexe* et les *déséquilibres dans les réponses aux besoins déterminés par les entreprises et ceux qui le sont par les individus*;**

7. **recommande qu'on se donne une conception commune de la formation professionnelle comme *formation arrimée aux besoins socio-économiques*, tant des individus que des entreprises.**

OPTER POUR UNE PLANIFICATION STRATÉGIQUE

De plus en plus d'intervenants sont concernés par la formation professionnelle, alors que les ressources sont, par ailleurs, limitées et les mécanismes de coordination, à peu près inopérants. Les attentes sont grandes quant aux impacts potentiels de la formation de la main-d'oeuvre sur le développement socio-économique de la société. Toutefois, malgré les investissements accrus, des pénuries de main-d'oeuvre qualifiée persistent dans certains secteurs, alors que, dans d'autres, on peut observer des surplus. Des établissements ouvrent des programmes de formation dans des secteurs où l'on a pu identifier une demande et il arrive qu'on doive abandonner ces programmes, faute de personnes intéressées à s'y inscrire. Par ailleurs, des formations sont amorcées mais ne peuvent être complétées, à défaut de ressources et d'effectifs disponibles.

En outre, les écarts tendent à se creuser entre les mieux nantis et les plus démunis. Malgré les progrès enregistrés au cours des vingt dernières années du côté de la fréquentation scolaire, de grands efforts restent à faire en formation de base[1]. Dans un avis antérieur, le Conseil a démontré que ce ne sont ni ceux ni celles qui en ont le plus besoin qui profitent le plus des services de l'éducation des adultes[2]. Malgré l'absence de données directement comparables à celles qu'avait alors utilisées le Conseil pour appuyer ses dires, les analyses faites au MMSREP invitent à conclure que ce phénomène subsiste encore aujourd'hui[3].

En somme, voilà autant de pressions en faveur d'une planification stratégique du développement de la formation professionnelle. Certains préféreront croire que la planification constitue aujourd'hui un exercice impossible et qu'il est donc préférable de s'en remettre tout simplement au jeu des forces du marché. Le Conseil ne partage pas cet avis et, malgré les difficultés actuelles, il croit, au contraire, qu'il faut investir davantage dans le domaine de la planification stratégique. L'égalité des chances pour tous et toutes étant un des objectifs prioritaires du système éducatif, il serait absurde de laisser l'entreprise de formation de la main-d'oeuvre aux seules lois du marché. On risquerait alors d'accroître le fossé entre les mieux nantis et les moins favorisés. Même sur le strict plan économique, il faut miser sur l'ensemble de la main-d'oeuvre et non seulement sur le développement d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée, puisque rien n'indique avec certitude que, dans un avenir plus ou moins rapproché, une forte proportion des emplois requerront ce type de qualification. Il est reconnu, par ailleurs, que les groupes de la population actuellement les plus défavorisés seront ceux qui auront les plus grands besoins en termes d'amélioration de leurs qualifications professionnelles[4]. En outre, pour être en mesure de répondre le mieux possible, tant qualitativement que quantitativement, aux tendances actuelles et futures du marché du travail, on ne saurait s'en remettre à l'improvisation.

1. CSE, ***L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement***, Québec, 1990.
2. CSE, ***Des priorités en éducation des adultes***, p. 10 et pp. 22-25.
3. Pierre Béland et autres, ***op. cit.***, p. 47.
4. Henry M. Levin et Russell W. Rumberger, «Éducation, travail et emploi dans les pays développés: situation et défis pour l'avenir», dans ***Perspectives***, vol. XIX, n° 2, 1989.

Le présent chapitre propose trois voies de planification stratégique qui constituent autant de sections. La ***première*** rappelle le lien nécessaire entre la planification de la formation professionnelle et la planification de l'emploi. La ***deuxième*** propose une planification basée sur une meilleure connaissance de la réalité. La ***troisième*** prône la cohérence des approches du secondaire et du collégial.

3.1 Un lien nécessaire avec une planification de l'emploi

Il est difficile d'établir des prévisions professionnelles fiables, en contexte de mutation économique. Et pourtant, si l'on souhaite planifier le développement de la formation professionnelle d'une manière stratégique, il importe de le mettre en lien avec le développement de l'emploi.

La planification de l'offre de formation est en relation avec les politiques relatives à l'emploi. Ce couple «formation-emploi» évolue cependant dans une relation difficile et complexe, puisque divers éléments entrent en jeu. À cet égard, il faut souligner, après d'autres, l'importance des nombreuses substitutions qui se produisent en permanence sur le marché du travail et qui interfèrent dans la relation entre la formation et l'emploi. Ces substitutions peuvent s'opérer, par exemple, entre les compétences requises, entre les équipements et les travailleurs, entre les productions nationales et les importations[5]. Aussi faut-il dénoncer cette simplification courante qui consiste à lier automatiquement, par exemple, l'augmentation des années d'études, l'accroissement de la productivité des individus, les possibilités de salaires élevés et la baisse du chômage. Le fonctionnement du marché du travail est infiniment plus complexe.

Bien qu'on ne puisse observer de liaison rigide et nécessaire entre la formation des personnes et les fonctions de travail qu'elles exercent, on ne saurait prétendre par ailleurs que la formation ne structure aucunement l'accès à l'emploi ou qu'elle ne contribue pas à l'accroissement de la productivité. Au contraire, ces phénomènes sont bien réels. Il est en effet démontré que «les secteurs qui ont connu la plus forte croissance de valeur ajoutée, ou de productivité, ou la rentabilité des investissements la plus élevée, sont les secteurs où la main-d'oeuvre est la plus formée»[6]. On dispose aussi d'indices permettant de croire que les personnes plus instruites sont aussi celles qui ont le plus de facilité à se trouver un emploi. Mais il ne s'agit cependant pas d'une relation linéaire, permettant de croire qu'une approche essentiellement centrée sur l'offre apporterait la prospérité recherchée.

La présence d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée peut certainement influencer le type de technologie que les producteurs de biens et de services utilisent et, en conséquence, le nombre et la nature des emplois créés; mais «... la demande de main-d'oeuvre dépend d'une kyrielle de facteurs connexes. Croire que par une augmentation simple de notre offre de travailleurs qualifiés et éduqués, ces travailleurs seront demandés et leurs qualifications utilisées,

5. Jacques Lesourne, ***Éducation et société, les défis de l'an 2000***, Paris, La Découverte du monde de l'éducation, 1988, p. 109.
6. Jean-Jacques Paul, ***La Relation formation-emploi. Un défi pour l'économie***, p. 180.

consiste tout simplement à être séduit par la sirène qui vous fait prendre vos désirs pour des réalités »[7].

En somme, s'il faut modifier l'offre de formation, il faut aussi agir sur la demande; et les diverses stratégies à développer, pour ce faire, ne peuvent demeurer isolées. Pour amener les gens à s'intéresser à la formation, une autre perspective que le chômage doit pouvoir s'offrir à eux. L'intérêt de se former, qu'on soit jeune ou adulte, vient dans la mesure où existe l'espoir de déboucher sur un emploi et un emploi valorisé socialement. Le Conseil partage cette lecture de la réalité et croit que l'on doit, par des politiques efficaces, tenter d'agir autant sur la demande que sur l'offre. Pour que les politiques éducatives apportent les effets escomptés, le débat ne peut se faire indépendamment d'une réflexion sur les politiques sociales et économiques. Ainsi, les activités liées à la planification de la formation doivent s'inscrire dans une réflexion plus globale sur le développement de l'emploi, c'est-à-dire une réflexion qui vise à réduire le chômage, à éliminer les pénuries de travailleurs qualifiés, à améliorer les chances d'insertion de tous et de toutes au marché du travail, sans oublier la réduction des écarts au chapitre de la valorisation sociale des différentes catégories d'emploi. À cet égard, l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre reconnaît cette nécessaire imbrication des politiques et interventions en matière de main-d'œuvre avec celles du développement de l'emploi, notamment sur le plan régional[8].

Le contexte actuel de mondialisation des marchés, joint à la faiblesse de nos traditions en matière de planification de l'emploi, rend cependant particulièrement difficile l'établissement de prévisions professionnelles fiables, surtout à moyen et à long termes. L'économie ayant une dynamique imprévisible, il est donc difficile, par exemple, de cerner les répercussions du changement technologique sur la demande de certains types de compétences et de certains niveaux de scolarité au sein de la population active. Les prévisions se heurtent aux problèmes d'anticipation d'une évolution internationale qui détermine de plus en plus le développement des économies nationales.

Ces difficultés incitent d'ailleurs à s'orienter vers la formation d'une main-d'œuvre moins spécialisée, quitte à lui offrir par la suite, au cours de sa vie professionnelle, plus d'occasions d'aller chercher une spécialisation en cours d'emploi. Trop de variables sont en cause pour qu'il soit possible de se donner des prévisions réellement garantes de l'avenir, en particulier lorsqu'il est question de moyen et de long termes. Mais la situation est peut-être pire encore parce que, en plus de toutes ces réserves, des lacunes particulières existent. Ainsi en est-il de cette pénurie d'informations statistiques relatives aux caractéristiques de la population active et aux projets d'investissements des organisations[9].

---

7. Steven J. Klees, «L'économie de l'éducation: une opinion plus qu'légèrement désenchantée de là où nous en sommes», dans ***Les Perspectives de la planification de l'éducation***, Institut international de la planification de l'éducation, 1989, p. 301.
8. Gouvernement du Québec, ***Partenaires pour un Québec compétent*** *[...]*, p. 57.
9. J. David-McNeil, ***Perspectives 2000, Actes d'une conférence parrainée par le Conseil économique du Canada***, décembre 1988, p. 261.

Bien que l'identification de prévisions demeure complexe et que les résultats comportent inévitablement d'importantes limites, ces prévisions n'en sont pas moins indispensables pour orienter les politiques de formation. Certaines des carences sont surmontables; ainsi est-il pensable de travailler à la recherche des statistiques manquantes. En outre, malgré le caractère inévitable de certaines de leurs limites, ces prévisions demeurent souhaitables et utilisables, dans la mesure où elles ne s'inscrivent pas dans une démarche normative. Il faut les voir davantage comme des tendances possibles et des indications dont il faut prendre note et dont il faut surveiller l'évolution.

3.2 Une planification basée sur une meilleure connaissance de la réalité

Les limites des prévisions et la complexité de la relation entre l'emploi et la formation étant si grandes, on ne saurait proposer d'investir dans une planification linéaire, autoritaire et normative. C'est donc en s'inspirant du concept de planification stratégique[10] que le Conseil entend suggérer un effort accru en matière de planification. Cette approche, qui tient compte des incertitudes économiques et de la multiplicité des intervenants, met en évidence non seulement la nécessité de visées à moyen et long termes, mais également d'une meilleure analyse de l'information disponible pour être en mesure de mieux connaître les faits porteurs de changements. Il s'agit alors d'investir dans la connaissance des phénomènes existants qui préfigurent la réalité de demain[11] et d'abandonner les approches planificatrices trop linéaires.

Lors de leurs consultations, les membres du Conseil ont eu l'occasion de prendre connaissance des différents mécanismes de planification reliés à l'offre de formation et d'identifier certaines de leurs lacunes. Sans s'aventurer dans une longue description de ces pratiques, qu'il soit pourtant permis de rappeler ici quelques réalités méritant certaines améliorations.

Les plans de secteurs, d'abord. On a pu constater, par exemple, que les outils de planification existent, qu'ils sont même plutôt diversifiés mais, dans certains cas, à portée restreinte et redondants d'un milieu à l'autre. C'est le cas, en particulier, des analyses, portraits ou plans de secteurs préalables au développement des programmes ou, plus modestement, de ces bilans et analyses des caractéristiques du marché du travail et des perspectives de développement relatives aux professions et métiers concernés. Ces analyses, de plus ou moins grande envergure, se pratiquent tant du côté du MMSRFP, du MEQ et du MESS que du côté des commissions de formation professionnelle, sans compter les établissements de formation qui peuvent eux aussi, lorsqu'ils disposent des moyens nécessaires, s'adonner à des analyses de ce type. Il arrive que les travaux réalisés en un lieu donné puissent aussi servir ailleurs; mais de l'avis des intervenants, l'existence de productions réalisées ailleurs ne dispense pas généralement de refaire le travail pour son propre compte, en fonction d'objectifs plus immédiatement reliés à sa mission propre.

10. Empruntée à Sylvain Lourié, «Vers un pilotage stratégique de l'éducation», dans ***Les perspectives de planification de l'éducation***, UNESCO, pp. 339-356.
11. Sylvain Lourié, ***op. cit.***, p. 342.

Ces productions sont essentielles au développement d'une offre de service adaptée aux besoins. Elles sont complexes et requièrent des énergies considérables. À ce chapitre, les pratiques en cours semblent témoigner de gaspillages importants. Le Conseil pense que, dans la perspective d'une production d'analyses plus consistantes au moindre coût, on devrait tout au moins en favoriser la réalisation sur la base d'une collaboration interministérielle[12]. Tout en reconnaissant l'existence de problématiques particulières, il n'en demeure pas moins que chacune d'elles pourrait tirer partie d'une insertion dans une perspective plus large, où les relations et, par la suite, les passerelles entre les programmes, pourraient d'ailleurs être mieux établies.

La rétroinformation, ensuite. À cette première observation s'en ajoute une autre, relative aux mécanismes de rétroinformation. Ceux-ci s'avèrent insuffisants malgré les développements des dernières années, tant en ce qui a trait à l'évaluation des programmes d'enseignement que pour ce qui concerne les programmes de financement ou de soutien à la formation. On connaît en général bien mal la portée des mesures mises en place, souvent à grands frais. Il est difficile d'obtenir des données fiables sur les activités des formation réellement dispensées ou sur les particularités des populations rejointes, et ce, à quelqu'ordre d'enseignement que ce soit. La situation paraît encore plus confuse en formation sur mesure. On connaît peu de choses de cette réalité en pleine croissance. Pourtant, on y investit des sommes de plus en plus considérables. Si la formation sur mesure a pour effet de faire connaître les possibilités du système scolaire à l'entreprise, son développement engendre, par ailleurs, une perte de visibilité encore plus grande en ce qui a trait aux données concernant ce qui se fait réellement en formation professionnelle. Face à cette situation, on croit devoir insister pour développer la rétroinformation sur les mesures et programmes existants, et ce, en sollicitant autant que possible la contribution de l'ensemble des personnes concernées: l'entreprise, bien sûr, mais aussi les travailleurs et les travailleuses.

Pour être en mesure d'apporter des améliorations au système, il faut en connaître réellement les forces et les faiblesses, les acquis et les problèmes, a-t-on affirmé. Dans cette perspective, le secteur privé doit être interpellé autant que le secteur public. Il n'est pas normal qu'une intervention accrue de l'entreprise dans le domaine de la formation professionnelle ait pour effet d'obscurcir le portrait de l'offre de service. On ne saurait y voir un gage de réussite. Aussi, le Conseil croit-il essentiel de développer cette rétroinformation autant en ce qui concerne l'intervention du secteur public que celle du secteur privé. Par secteur privé, il faut certainement entendre ici le secteur productif, représenté par l'entreprise, et le secteur privé de formation, représenté par les établissements privés de formation. Au collégial, en particulier, ces derniers interviennent de plus en plus en formation professionnelle[13]. Cette interven-

12. On peut même se demander si cette responsabilité ne devrait pas relever plus explicitement du MMSRFP et des commissions de formation professionnelle.
13. De 1985 à 1989, les inscriptions aux AEC se sont accrues dans les établissements privés, selon les données fournies par le système SIGDEC.

tion de l'ensemble du secteur privé, doit faire partie des informations requises permettant de planifier le développement de l'offre de service. S'il faut, comme le propose l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, travailler à rendre le crédit d'impôt remboursable à la formation encore plus accessible à l'ensemble des employeurs[14], il importe tout autant d'exiger des entreprises qu'elles rendent des comptes publiquement.

L'estimation des besoins, enfin. Pour évaluer l'impact des mesures en place, il faut préalablement avoir le portrait le plus juste possible des besoins à satisfaire. L'estimation des besoins apparaît donc comme une démarche privilégiée pour ce faire.

L'orientation de plus en plus marquée vers l'identification des besoins en main-d'oeuvre, c'est-à-dire des besoins identifiés par l'entreprise à partir de ses propres intérêts et priorités, plutôt que des besoins en formation professionnelle définis par les individus à partir de leur propre cheminement, représente un changement important par rapport aux discours qui prévalaient au début des années 1980, en matière d'estimation des besoins. Le travail des commissions de formation professionnelle s'oriente aujourd'hui, plus ouvertement et même plus exclusivement, vers les besoins du marché du travail, comparativement aux besoins plus globaux de la main-d'oeuvre active ou potentielle. Ainsi, on privilégie ouvertement la demande du marché du travail exprimée par les employeurs, à la demande plus personnelle des individus en emploi ou en recherche d'emploi. L'estimation des besoins, telle qu'elle se développe actuellement, vise donc moins à connaître la main-d'oeuvre actuelle et potentielle et à prendre le pouls de cette main-d'oeuvre. On s'affaire plutôt à saisir les besoins des employeurs, lesquels, d'ailleurs, ne sont pas toujours équipés pour répondre aux attentes des commissions de formation professionnelle. Ces dernières se retrouvent alors, face aux entreprises, en situation d'attente par rapport à l'expression des besoins, autant qu'en situation d'offre de service pour habiliter les entreprises à mieux cerner leurs besoins.

On comprend que l'estimation des besoins dans les commissions de formation professionnelle représente, d'abord et avant tout, un outil d'intervention régionale et une base de référence pour ventiler les sommes servant au financement des programmes qu'elles doivent gérer; mais elle est aussi un instrument leur permettant de développer leur expertise et d'orienter leur soutien à l'entreprise. La préoccupation d'offrir un service à l'entreprise est de plus en plus forte et l'estimation des besoins peut être vue comme une expertise que les commissions de formation professionnelle se donnent au regard des besoins de leur région, compétence qu'elles peuvent mettre au service des entreprises pour stimuler leur engagement dans la formation de leur main-d'oeuvre. Ce faisant, elles peuvent contribuer non seulement à favoriser, mais même à orienter, l'engagement de l'entreprise dans la formation de sa main-d'oeuvre.

Le Conseil souhaite que la réforme en cours au MMSRFP permette réellement un élargissement de la mission des commissions de formation professionnelle.

14. Gouvernement du Québec, ***Partenaires pour un Québec compétent [...]***, p. 38.

en faisant en sorte qu'elles ne soient plus responsables uniquement de la formation de la main-d'oeuvre, mais bien de l'ensemble du développement de cette main-d'oeuvre; qu'elles reçoivent un mandat plus large, où la formation elle-même devient une alternative parmi d'autres; un mandat et une marge de manoeuvre qui requièrent aussi de leur part, une connaissance plus grande du développement socio-économique de leurs régions et une approche mieux adaptée aux besoins de leur milieu. L'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre pointe en cette direction, en prônant la mise en place de sociétés régionales de développement de la main-d'oeuvre[15].

Cependant, le Conseil s'inquiète de cette orientation qui tend à privilégier l'analyse des besoins en main-d'oeuvre aux dépens d'une approche plus globale et plus substantielle des caractéristiques actuelles et futures de l'ensemble de la main-d'oeuvre. Il faut se donner les moyens de développer la connaissance des besoins professionnels de la main-d'oeuvre et ne pas se limiter à l'analyse des perceptions des employeurs. Cette information complémentaire est essentielle à toute planification qui tienne réellement compte des besoins. Si l'on veut orienter le mandat des commissions de formation professionnelle vers un véritable développement de la main-d'oeuvre, il importe non seulement d'étendre leur responsabilité à d'autres mesures que celles qui concernent directement la formation et en particulier aux programmes de développement de l'emploi, mais il importe aussi qu'elles bénéficient d'une information significativement plus substantielle sur les besoins de cette main-d'oeuvre. On connaît les limites des prévisions en termes de besoins en main-d'oeuvre. On sait aussi les difficultés qu'éprouvent les entreprises à identifier leurs propres besoins de formation. Par ailleurs, les établissements de formation, grâce aux contacts privilégiés qu'ils entretiennent avec les différents groupes de la population, représentent une source d'informations importantes quant aux besoins de la main-d'oeuvre. Les futures sociétés régionales de développement de la main-d'oeuvre devraient en tirer un meilleur profit que les commissions de formation professionnelle ne l'ont fait jusqu'à maintenant.

L'information constitue un élément clé de la planification. Comme l'indiquent les remarques précédentes, des efforts doivent être faits, et ce, dans le cadre de mécanismes permanents, pour que l'information représente un apport substantiel à la démarche de planification stratégique. Grâce à une information consistante, fiable, comparable, inscrite dans des processus récurrents, ne répondant pas qu'à des besoins purement administratifs mais également à des besoins d'évaluation et prenant en compte autant les besoins de la main-d'oeuvre que les besoins en main-d'oeuvre, les décideurs bénéficieront d'assises plus solides pour des choix mieux éclairés.

3.3 La cohérence des approches du secondaire et du collégial

Dans son analyse des mécanismes de planification, la problématique de la carte des options a particulièrement retenu l'attention du Conseil. La situation varie grandement entre les ordres d'enseignements. L'identification de ces différences suggère cependant des mises en garde importantes.

15. *Ibid.*, pp. 40-43.

Il faut, en un premier temps, prendre en considération la répartition géographique des enseignements au secondaire. À ce palier, le ministère de l'Éducation détermine l'offre de service des établissements et les résultats de cette opération sont rendus publics dans un document intitulé La Carte des enseignements. Les choix sont faits à partir d'un certain nombre de critères, dont une estimation des besoins produite par le MEQ dans le cadre de la réalisation de ses plans de secteurs, de la demande exprimée par la clientèle, de la capacité d'accueil des établissements et des limites budgétaires. Les efforts de planification y sont d'ailleurs substantiels. Signalons, par exemple, le fait que l'élaboration de plans de secteurs soit maintenant devenue systématique. Il faut aussi parler de l'adoption récente d'un Plan quinquennal de développement des programmes, 1990-1995.

Actuellement, la plupart des secteurs de formation sont représentés dans chacune des 15 régions économiques du Québec, mais le Ministère, poursuivant ses objectifs de rationalisation, entend concentrer encore davantage les enseignements en favorisant le développement de centres spécialisés. Au cours des dernières années, la Carte des enseignements a fait l'objet de multiples contingentements. Plusieurs raisons le justifiaient: des questions de disponibilité de clientèles, certes, mais aussi des questions de coût. Un atelier de pointe ne pouvant recevoir qu'un groupe de 22 élèves à la fois peut coûter plusieurs milliers de dollars. On peut comprendre que l'État, en période de compressions budgétaires, ne puisse répondre à toutes les demandes et favorise une diminution des points de service. C'est également au nom de la qualité de la formation que ces contingentements se sont appliqués. Pour offrir une formation professionnelle de qualité, outre la nécessité de doter les commissions scolaires d'ateliers munis d'équipements de pointe qui coûtent cher, on insiste sur l'importance de regrouper, dans un même établissement, un nombre suffisant d'enseignants et d'enseignantes pour permettre le perfectionnement et les stages en entreprise par rotation et pour dynamiser l'enseignement par des échanges quotidiens. De plus, les représentants du MEQ sont d'avis que les plus grosses entités administratives ont davantage les moyens de se payer du personnel de coordination et de soutien pédagogique. Le défi, dira-t-on, est de rationaliser les ressources humaines et les équipements, tout en maintenant une offre de service acceptable à la population.

Mais le défi en question est réellement de taille. Des problèmes d'accès et d'endettement des personnes admises en formation sont en cause. En effet, la diminution des points de service oblige les individus en région à s'endetter pour accéder à bon nombre de programmes. Les montants alloués pour l'aide à la pension, quand l'élève doit quitter son domicile, sont plutôt maigres. Le Ministère prévoit cependant apporter certaines améliorations par l'application prochaine du programme des prêts et bourses aux élèves inscrits en formation professionnelle[16]. De plus, les populations adultes ont encore plus difficilement

16. Encore faut-il reconnaître que ce régime n'est pas avantageux pour tous et toutes, puisqu'il n'est pas automatique, comme l'aide à la pension qui n'est pas liée aux revenus des élèves ou de leurs parents.

accès aux formations à temps partiel et à la formation sur mesure. Enfin, le développement régional étant étroitement relié aux spécialités offertes dans les établissements de formation, le cas des régions à faible densité de population peut alors devenir dramatique si certaines précautions sont omises.

Les gestionnaires de la formation professionnelle reconnaissent le bien-fondé d'une certaine rationalisation et conçoivent qu'on ne peut être spécialiste dans toutes les options. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'exercent aucune pression sur la configuration de la gamme des autorisations. S'ils sont prêts à laisser tomber certaines options moins rentables sur le plan des inscriptions, ils n'hésitent pas à faire des pressions pour en maintenir d'autres, pour lesquelles les ressources matérielles et humaines ainsi que le placement sont satisfaisants. Les stratégies ministérielles de rationalisation des autorisations génèrent actuellement beaucoup d'insatisfaction. Certains réclament plus de transparence dans les critères utilisés, d'autres souhaitent un meilleur dialogue entre le Ministère et les commissions scolaires. On voit bien par là que la rationalisation ne se fait pas sans peine. Les administrateurs expriment certaines résistances et les parents également, surtout lorsqu'ils préfèrent garder leurs jeunes en région plutôt que de les voir s'expatrier.

Le MEQ pratique, au total, une gestion plutôt centralisatrice. C'est lui qui décide qui offre quels programmes de formation, à quelle clientèle, à combien d'élèves par classe et, dans certaines options, à combien de groupes, avec quel type d'équipements et d'installations et selon quelles modalités d'apprentissage et d'évaluation. C'est lui aussi qui élabore tous les programmes autorisés à être dispensés et menant à un diplôme. On a pu voir cependant que cette approche centralisatrice se heurte, par moment, à la détermination des commissions scolaires de travailler au développement de leur région.

Il importe, dans un deuxième temps, de prendre en considération la répartition géographique des enseignements au collégial. Jusqu'à présent, il ne semble pas qu'il ait été dans les pratiques du réseau collégial de procéder à de vastes opérations de planification en matière de développement des programmes. L'offre de formation au secteur régulier s'inspire d'une philosophie où le choix de l'élève est considéré, jusqu'à une certaine limite cependant, comme le critère prioritaire. Rien n'indique d'ailleurs actuellement que l'on veuille modifier cette orientation. La demande exprimée par la population étudiante contribue donc largement à façonner l'offre de formation faite par les établissements. Tout en gardant le contact avec les demandes du marché du travail, les contingentements sont limités au minimum.

La carte des enseignements dispensés au collégial n'est pas le fruit d'une planification provinciale; elle est davantage un «construit» historique. Au moment de leur création, les collèges ont globalement hérité des spécialisations alors offertes dans leur région respective, par les écoles de métiers et les instituts de technologie existants. Par la suite, c'est à leur demande que l'offre s'est progressivement structurée. Pour l'essentiel, les axes de développement des collèges diffèrent peu aujourd'hui de ce qu'ils étaient au moment de leur création. Ce sont donc les collèges eux-mêmes qui sont à l'origine du dévelop-

pement des programmes. Leurs projets sont autorisés dans la mesure où la preuve est faite qu'il y a une demande pour la formation en question sur le territoire de l'établissement et que la formation demandée correspond à des besoins en main-d'oeuvre établis d'abord et avant tout provincialement. En outre, une fois autorisés à donner un programme, les collèges s'en voient rarement retirer l'autorisation.

Mais les temps changent et la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) semble aujourd'hui prête à s'orienter vers une plus grande rationalisation de son processus de gestion des programmes. En témoignent, par exemple, la réflexion amorcée à l'interne sur l'ensemble du processus de gestion des programmes[17], le développement d'une politique de désautorisation, la production de plans de développement dans les collèges comme condition préalable à l'autorisation des programmes. En période de compression budgétaire et de diminution des effectifs, les développements nouveaux deviennent plus cruciaux et les décisions à prendre risquent d'avoir des impacts plus significatifs. Une autorisation nouvelle n'engendre pas nécessairement une augmentation des effectifs; bien souvent, elle favorise un déplacement de ceux-ci. Une autorisation nouvelle peut donc avoir des impacts négatifs sur la viabilité de programmes déjà existants, d'où la nécessité de se donner une vision plus large et plus systémique de la situation. En somme, malgré son refus de s'engager dans le développement de grands plans, comme on le fait par exemple au secondaire, la DGEC semble de plus en plus ouverte à une certaine rationalisation. Elle n'entend pas, cependant, revoir de fond en comble l'ensemble des affectations des collèges. Au contraire, il semble qu'on veuille s'inscrire dans une démarche de consolidation plutôt que de profonde réorientation. De plus, l'initiative laissée aux établissements dans le développement des programmes n'est pas du tout remise en cause; au contraire, les pressions des établissements et la réflexion faite au Ministère sur la gestion des programmes convergent vers une volonté de faire participer encore davantage l'ensemble des partenaires[18] à chacune des étapes du processus de gestion des programmes.

Il faut, dans un troisième temps, affirmer la nécessité d'une plus grande cohérence. Sans nécessairement croire qu'il faille uniformiser les approches, ni prétendre que celle qui existe actuellement au collégial ou au secondaire doive prévaloir sur l'autre, le Conseil est d'avis que des réajustements s'imposent de part et d'autre. En effet, le manque de leadership au collégial actuellement fait tout autant problème que le dirigisme qui semble caractériser les démarches au secondaire.

En ce qui concerne le collégial, le Conseil reconnaît l'importance du rôle des collèges dans le développement des programmes: près des besoins de leurs milieux, leur contribution demeure primordiale. Cependant, il faut favoriser

17. DGEC, ***La Gestion des programmes de l'enseignement collégial***, Québec, MESS, octobre 1990.
18. Représentants et représentantes des établissements de formation, des ministères (MESS, MEQ, MMSRFP) et du marché du travail.

une plus grande rigueur dans l'élaboration des plans de développement des établissements et insister pour que les analyses s'appuient sur le portrait le plus complet possible des services offerts sur le territoire concerné. Actuellement, les plans fournis par les collèges n'ont pas toujours cette ouverture; ils sont définis en circuits relativement fermés, en l'absence de vision globale de l'ensemble des services offerts sur le territoire; ils sont aussi souvent victimes de l'étroitesse des perspectives, elle-même tributaire des ressources disponibles dans les établissements et de l'information accessible. À cet égard, des changements s'imposent.

Aussi, cette reconnaissance du rôle des collèges ne doit-elle pas dispenser la DGEC d'assurer un certain leadership: leadership dans le développement et la diffusion de l'information, mais aussi leadership au chapitre des efforts de rationalisation qui s'imposent. Le saupoudrage d'options ici et là et la chasse aux effectifs qu'il engendre ne représentent pas la meilleure façon de gérer les deniers publics. Il faut prendre les moyens nécessaires pour assurer la viabilité des programmes, dans le respect cependant des besoins de développement des régions. Contrairement à ce qui a prévalu jusqu'à maintenant, la DGEC doit «s'autoriser à désautoriser» là où il le faut, mais sans faire fi des particularités régionales. Sans qu'il faille remettre fondamentalement en question la distribution actuelle des options, un exercice de rationalisation s'impose donc. Et il ne peut décemment se faire sans que soit prise en compte la formation dispensée aux autres ordres d'enseignement, de manière à favoriser la complémentarité des interventions et à rentabiliser les investissements.

Face à l'entreprise de rationalisation qui prévaut au secondaire, le Conseil ne peut s'empêcher d'exprimer son inquiétude, dans la mesure où l'on diminuerait substantiellement le nombre de points de service. Pour des raisons d'accessibilité de la formation professionnelle, pour des questions de développement et même dans certains cas de survie des régions, il faut agir avec prudence. Le projet de rendre le système des prêts et bourses accessible aux personnes inscrites en formation professionnelle viendra certes corriger certaines injustices, mais il n'apportera qu'une solution très partielle aux problèmes en cause. N'oublions pas que les jeunes n'ont pas encore répondu substantiellement aux multiples efforts de recrutement des dernières années. On a peine à croire que, en limitant davantage les points de services, on arrivera à atteindre le taux de fréquentation souhaité. À quoi servirait d'offrir un service dont la qualité est irréprochable, si personne n'est là pour en bénéficier?

De plus, l'approche plutôt centralisatrice du MEQ commande quelques réserves. À côté de l'ouverture certaine du MEQ et de son réseau au partenariat avec le milieu de l'entreprise, d'une part, et la situation qui prévaut au collégial depuis longtemps en ce qui a trait, par exemple, au partage des responsabilités dans la gestion des programmes, d'autre part, les rapports que le MEQ établit avec les commissions scolaires suscitent des réserves. Les conditions nécessaires à l'expression d'un réel partenariat ne semblent manifestement pas réunies. Et dans une conjoncture où la prise en compte des problématiques régionales s'impose de plus en plus, il importe de développer un meilleur dialogue et un plus grand partage des responsabilités entre partenaires du réseau de l'éducation.

Si, par ailleurs, le Conseil souscrit à la rationalisation des services, et ce, tant au secondaire qu'au collégial, il estime pourtant que cette entreprise risque grandement de se solder par un échec si la collaboration entre établissements de formation demeure un phénomène marginal. Que ce soit entre établissements d'un même ordre d'enseignement ou d'ordres d'enseignement différents, la collaboration s'impose. On ne saurait miser exclusivement sur la mobilité des effectifs, encore moins s'il est question d'adultes inscrits à temps partiel ou engagés en formation sur mesure. Il est paradoxal, par exemple, de constater que des établissements à vocation provinciale reconnaissent avoir beaucoup de difficultés à négocier, en dehors de leur propre territoire, des ententes de services avec d'autres établissements et que, en l'absence de telles ententes, il revienne à la population de se déplacer, de changer d'orientation ou d'abandonner ses projets de formation tout simplement. Il est également inadmissible que, pour éviter de faire des ententes avec les établissements autorisés à offrir un programme donné, on recoure à la formation sur mesure en établissement pour laquelle des autorisations ne sont pas requises, avec la conséquence que la formation dispensée risque d'être plus courte et non reconnue officiellement.

Condition essentielle de la rationalisation, la collaboration entre établissements de formation suppose des stratégies nouvelles pour assurer une plus grande mobilité des ressources humaines et des équipements. La chose est faisable sur le plan des modalités concrètes d'organisation. Pour y parvenir, l'imagination devra être mise à contribution non seulement pour repérer les formules les plus adaptées, mais aussi et peut-être même surtout pour favoriser les changements de mentalité nécessaires. Des exemples de collaboration ont pris forme dans différents milieux, peut-être davantage entre commissions scolaires qu'entre cégeps. Ces expériences devraient être mieux connues, tant dans leurs forces que dans leurs faiblesses. Le Conseil y voit une responsabilité que les ministères devraient assumer plus substantiellement qu'ils ne l'ont fait jusqu'ici.

Par ailleurs, le phénomène de rationalisation en cours n'est pas étranger au développement sectoriel que connaît la formation professionnelle actuellement. Le gouvernement fédéral, le MMSRFP et le MEQ endossent largement cette problématique de développement sectoriel. Si cette approche présente des avantages, notamment dans une perspective d'éducation permanente, elle comporte cependant aussi des risques. Actuellement au secondaire, non seulement la formation professionnelle se dissocie-t-elle de la formation générale, mais elle tend aussi à se scinder par secteurs. Quels peuvent être les impacts d'un tel développement sur la transférabilité des apprentissages d'un secteur à l'autre? Ne risque-t-on pas de recréer de nouveaux cloisonnements encore plus étanches? Le développement des écoles sectorielles est-il compatible avec la nécessité d'inclure les problématiques régionales dans le développement de la formation professionnelle? Jusqu'où l'approche sectorielle doit-elle aller? Est-ce une condition pour associer les partenaires sociaux? Toutes ces questions méritent réflexion. Le Conseil y voit des enjeux importants. Une éventuelle politique globale en matière de formation professionnelle devrait fournir des balises à un tel développement.

La rationalisation ne peut non plus être étrangère aux problématiques régionales. Tant au secondaire qu'au collégial, au secteur régulier, c'est nettement la perspective provinciale qui domine, alors que du côté des adultes les perspectives régionales sont privilégiées. Ces divergences semblent poser un certain nombre de problèmes. On a pu constater, par exemple, que ce phénomène pouvait amener les établissements à devoir improviser des services aux adultes, dans des délais souvent réduits. Inversement, comme les activités de formation sur mesure ne sont pas nécessairement liées aux autorisations officielles des établissements, il peut arriver que la formation sur mesure soit une occasion de contourner les autorisations du Ministère, ce qui peut entraîner pour les personnes en formation certaines pénalités. On comprend que, lorsqu'il est question de formation initiale, il faille se baser principalement sur une estimation moins précise de besoins à plus long terme et favoriser, autant que possible, la réponse aux besoins de formation tels qu'exprimés par les individus. On comprend aussi que, lorsqu'il est question de recyclage et de perfectionnement de la main-d'oeuvre, le court terme ait préséance sur le moyen et le long termes, que l'estimation des besoins se fasse d'abord sur une base régionale et en fonction d'impératifs plus directement reliés aux besoins du marché du travail. L'intention du Conseil n'est pas de remettre en question ces deux tendances. Il croit cependant que des complémentarités et des articulations pourraient s'établir entre les deux tendances de manière à favoriser l'expression d'une offre de service mieux intégrée.

* * *

Une approche de planification stratégique en matière de développement de la formation professionnelle s'avère nécessaire, tant pour des raisons sociales d'égalité des chances que pour des raisons économiques d'ajustement aux besoins présents et futurs du marché du travail. Cette planification n'est pas facile, mais elle est possible.

Soucieux de favoriser cette planification stratégique du développement de la formation professionnelle, le Conseil:

8. **est d'avis que, malgré les difficultés que cela représente dans le contexte actuel, il faut *investir davantage dans la planification stratégique*, plutôt que de s'y soustraire;**

9. **croit essentiel que les activités liées à la planification de la formation s'inscrivent dans une *vision plus globale du développement de l'emploi*, c'est-à-dire une vision qui vise à *réduire le chômage*, à *éliminer les pénuries de travailleurs qualifiés*, à *améliorer les chances d'insertion* de tous et de toutes sur le marché du travail, sans oublier la *réduction des écarts* au chapitre de la valorisation sociale des différentes catégories d'emploi;**

10. **croit qu'il faut travailler à *perfectionner les systèmes actuels de prévisions professionnelles* et en utiliser les résultats non pas dans une**

démarche normative mais comme des *tendances possibles* dont il faut prendre note et surveiller l'évolution;

11. fait la promotion d'une *planification axée sur les besoins du milieu*, qui repose d'abord et avant tout sur une *meilleure connaissance de la réalité actuelle et prévisible* et qui fait de l'information et de la *participation de l'ensemble des partenaires* concernés des éléments clés de la démarche;

12. recommande que l'élaboration des *plans de secteur*, essentiels au développement de l'offre de formation, se fasse *sur la base d'une collaboration interministérielle*, dans la perspective de produire des analyses plus consistantes et plus cohérentes au moindre coût possible;

13. insiste pour que des efforts significatifs soient faits pour *développer la rétroinformation* sur l'ensemble des activités reliées à la formation professionnelle, *tant dans le secteur privé que dans le secteur public*, et ce, en sollicitant la contribution de l'ensemble des personnes concernées;

14. est persuadé que si l'on veut *réorienter le mandat des commissions de la formation professionnelle* vers un véritable développement de la main-d'oeuvre, il importe non seulement d'*étendre leur responsabilité à d'autres mesures* que celles qui concernent directement la formation et en particulier aux programmes de développement de l'emploi, mais qu'il importe aussi *qu'elles bénéficient d'une information significativement plus substantielle sur les besoins de cette main-d'oeuvre*;

15. est d'avis qu'il faut favoriser au maximum, au sein du système d'éducation, la *participation des établissements de formation dans la planification* de l'offre de service et qu'il faut exiger *une plus grande rigueur dans l'élaboration de leurs plans de développement*, en insistant pour qu'ils s'appuient sur les portraits les plus complets possibles des services offerts sur les territoires concernés;

16. est d'avis qu'il faut travailler à développer un *meilleur partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires* en ce qui concerne l'offre de service et qu'il faut favoriser la *décentralisation et la marge de manoeuvre locale*, tout en préservant la *cohérence* qu'exige une nécessaire rationalisation;

17. favorise une plus grande *rationalisation de l'offre de service* et croit qu'à cet égard le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science devrait assurer *un plus grand leadership*, en s'autorisant à désautoriser s'il le faut, sans toutefois faire fi des particularités régionales et des besoins de la main-d'oeuvre;

18. *s'inquiète de la tendance à la diminution des points de service en formation professionnelle au secondaire* et, tout en reconnaissant la nécessité d'*appliquer le régime de prêts et bourses*, n'y voit qu'une solution partielle à une rationalisation qui pourrait s'avérer excessive;

19. croit indispensable de trouver les moyens de favoriser *une plus grande collaboration entre établissements de formation*, sinon les entreprises de rationalisation en cours pourraient se solder par un échec; à cet égard, il favorise:

    - une *plus grande mobilité des ressources humaines et des équipements*;
    - une *meilleure connaissance des expériences de collaboration* existantes, autant dans leurs forces que dans leurs faiblesses;

20. met en garde contre *certains effets potentiellement négatifs du développement sectoriel* que connaît actuellement la formation professionnelle et recommande que la politique de la formation professionnelle établisse *les balises d'un tel développement*;

21. favorise la *meilleure articulation possible* entre la *planification régionale* et la *planification provinciale*.

CHAPITRE 4

ASSUMER L'INTERDÉPENDANCE ET LE PARTENARIAT ENTRE LES SYSTÈMES ÉDUCATIF ET PRODUCTIF

Nombreux sont ceux et celles qui ont eu l'occasion de s'exprimer sur le développement parcellisé de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre au Québec. Comme beaucoup d'autres, le Conseil croit que les dédoublements, les gaspillages et les problèmes d'accessibilité que l'on retrouve dans le dossier de la formation professionnelle sont, en bonne partie, reliés à un phénomène de balkanisation des pouvoirs et des responsabilités. La formation professionnelle est le fait d'une multitude d'intervenants aux missions mal circonscrites et, à certains égards, non coordonnées, qui s'accommodent bien mal d'un principe d'éducation permanente et d'une perspective de développement intégré. Si, précisément, l'heure de l'éducation permanente et du développement intégré a sonné, c'est dire du même coup que le moment est aussi venu d'assumer pleinement l'interdépendance et le partenariat entre les systèmes éducatif et productif.

Le présent chapitre traite de cette interdépendance et de ce partenariat en quatre sections. ***La première*** indique les voies d'un partage renouvelé des responsabilités entre les principaux partenaires ministériels. ***La deuxième*** rappelle qu'il est essentiel que le gouvernement québécois se donne une véritable politique d'ensemble de la formation professionnelle et un lieu de coordination national. ***La troisième*** montre que la formation en entreprise doit être envisagée comme une responsabilité partagée. ***La quatrième*** analyse quelques avenues d'une action concertée entre l'école et l'entreprise.

4.1 Des responsabilités complémentaires entre partenaires ministériels

Que ce soit pour des raisons d'accessibilité ou de qualité des services offerts, il importe de développer une façon nouvelle d'aborder le partage des responsabilités ministérielles en matière de formation professionnelle. Ce partage doit, ici encore, se situer dans la perspective du développement intégré de la formation professionnelle que souhaite le Conseil. Il doit affirmer clairement l'interdépendance et la complémentarité des missions respectives. Jusqu'à maintenant, les rapports entre la gestion de la formation initiale des jeunes et du perfectionnement des adultes, d'un côté, et la gestion du développement de la main-d'oeuvre, de l'autre, ont été réduits au minimum, un peu comme s'il s'agissait de phénomènes indépendants. Dans la formation de la main-d'oeuvre, notamment, on a encore tendance à minimiser l'interdépendance et la complémentarité des missions propres aux réseaux de la main-d'oeuvre et de l'éducation.

En reléguant l'éducation à une mission de service en matière de formation professionnelle des adultes, le partage actuel témoigne de représentations partielles et simplifiées des missions en cause. Il est dysfonctionnel, si l'on croit que l'éducation a un rôle plus substantiel à jouer dans le dossier de la formation de la main-d'oeuvre et que les politiques en matière d'éducation pourraient être mieux arrimées aux problématiques du marché du travail. Pour illustrer cette dysfonction, on analyse ici le perfectionnement standardisé, l'estimation des besoins et le soutien à l'élaboration de plans de développement des ressources humaines en entreprise. Mais s'il est une dysfonction plus sérieuse encore dont il faut dire un mot, c'est bien celle des responsabilités fédérales-provinciales.

Parlons d'abord de ce qui concerne les responsabilités fédérales-provinciales. À défaut d'une pleine autonomie financière, jusqu'ici le Québec a défini son intervention, dans le domaine de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, surtout à partir des laissés-pour-compte de l'application de la politique fédérale[1], bien plus qu'en fonction d'une vision intégrée de son propre développement socio-économique. La cohérence et l'efficacité des mesures mises en place jusqu'à maintenant n'ont certes pas été facilitées par le maintien d'une double juridiction: fédérale et provinciale. Source de tensions et de gaspillages, elle n'explique pas, à elle seule, tout le fouillis actuel, mais elle en demeure néanmoins un facteur prépondérant. D'ailleurs, dès mai 1981, le Conseil réclamait que le Québec exerce pleinement sa juridiction en matière d'éducation des adultes[2]. L'énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes insistait, lui aussi, sur la nécessité d'une réelle maîtrise d'oeuvre pour le Québec. Aujourd'hui, s'inscrivant dans un large consensus, dont témoigne encore le dernier énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre[3], par lequel la société québécoise exprime sa volonté de concevoir et de gérer seule le développement de sa main-d'oeuvre, le Conseil réitère sa position en matière de rapatriement, au Québec, des responsabilités et des budgets fédéraux ayant trait au secteur de la main-d'oeuvre.

Arrêtons-nous maintenant aux relations interministérielles, pour traiter d'abord du perfectionnement standardisé[4]. La politique québécoise relative à l'éducation des adultes, adoptée en 1984, consacrait un nouveau partage des responsabilités, en matière de formation des adultes, entre le réseau de la main-d'oeuvre et celui de l'éducation. On confiait alors au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu la maîtrise d'oeuvre des programmes de développement de la main-d'oeuvre financés par le gouvernement fédéral et le MMSR, soit une partie importante de la formation professionnelle jusque-là accessible aux adultes. L'éducation, pour sa part, demeurait responsable de la formation professionnelle initiale des jeunes et des adultes; elle conservait également une responsabilité en formation continue, à la mesure de son financement, et elle devait assurer une mission de service par rapport aux programmes dont le réseau de la main-d'oeuvre, représenté par le MMSR, devenait responsable à titre de maître d'oeuvre. Dans ce partage, l'éducation devait donc contribuer d'une double façon au perfectionnement de la main-d'oeuvre: par le perfectionnement standardisé, pour lequel elle peut recevoir des commandites ou encore qu'elle peut financer directement à même ses budgets, d'une part; par le perfectionnement adapté — la formation sur mesure — qu'elle offre en partie dans le cadre de sa mission de service et qu'elle ne finance pas directement, d'autre part.

1. Sans nécessairement répondre pour autant à l'ensemble de leurs besoins.
2. CSE, ***Le Gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes?***, Québec, 1981.
3. Gouvernement du Québec, ***Partenaires pour un Québec compétent [...]***, pp. 49-50.
4. Par perfectionnement standardisé, il faut comprendre ici les programmes de formation déjà disponibles pour l'ensemble des clientèles.

Dans ce contexte, le perfectionnement standardisé se trouvait à demeurer l'objet d'une double source de financement et, par le fait même, d'une double logique: celle du réseau de la main-d'oeuvre, où les services offerts découlent, sinon essentiellement, du moins prioritairement, d'une analyse des besoins en main-d'oeuvre; celle de l'éducation, où les services entendent répondre plus immédiatement aux besoins exprimés par les individus.

On observe aujourd'hui que l'éducation conserve une responsabilité en matière de perfectionnement standardisé, mais avec peu de moyens, tout particulièrement au collégial. Le réseau de la main-d'oeuvre, de son côté, tend à écarter de plus en plus le perfectionnement standardisé de ses pratiques de financement, y voyant sans doute une réponse peu adaptée à sa lecture des besoins en main-d'oeuvre. Dans de telles conditions, peut-on réellement parler de maîtrise d'oeuvre de la part du MMSRFP? Une planification des besoins de formation de la main-d'oeuvre qui ne s'applique qu'à une vision aussi partielle des services possibles est pour le moins surprenante, en particulier dans un contexte où la formation permanente devient un impératif majeur. Le Conseil est d'avis qu'il est essentiel de ne pas exclure, comme on tend à le faire actuellement, la formation standardisée des exercices de planification du développement de la main-d'oeuvre. Il croit donc que le perfectionnement standardisé ne peut être exclu des responsabilités du réseau de la main-d'oeuvre. Par contre, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science ont une responsabilité en cette matière: c'est là, d'ailleurs, leur responsabilité première et fondamentale. La planification du perfectionnement standardisé de la main-d'oeuvre représente donc une responsabilité commune, que la Main-d'oeuvre et l'Éducation doivent assumer conjointement et de façon complémentaire en tant que partenaires.

Retirer de la juridiction de l'éducation les formations continues qui équivalent à des formations standardisées conduirait à soustraire l'éducation de ses responsabilités par rapport à la population adulte. On réintroduirait ainsi une frontière importante entre les jeunes et les adultes alors que la conjoncture exige plutôt l'orientation inverse. Par ailleurs, exclure de la juridiction du réseau de la main-d'oeuvre la planification de la formation de type standardisé réduirait la formation de la main-d'oeuvre à une conception beaucoup trop étroite et non conforme aux besoins actuels et futurs. Le Conseil est donc d'avis que la formation de la main-d'oeuvre ne peut se réduire à la vision partielle que tend à lui donner actuellement le MMSRFP et que la responsabilité de cette formation peut difficilement être considérée comme pouvant être de nature exclusivement sectorielle, les deux réseaux de l'éducation et de la main-d'oeuvre étant aussi directement concernés l'un que l'autre, selon leurs missions respectives.

Considérons également l'estimation des besoins. Une autre illustration des ambiguïtés laissées dans le partage des responsabilités réside dans l'estimation des besoins. Avec l'énoncé de politique en éducation des adultes, les commissions de formation professionnelle (CFP) sont devenues des intervenantes

5. De la même façon qu'on le fait pour les clientèles dites jeunes, en formation initiale.

majeures dans le dossier de la formation de la main-d'oeuvre, tant à cause du mandat qui leur a été confié en estimation des besoins qu'à cause de leurs responsabilités en matière de gestion des programmes de formation de la main-d'oeuvre. Ainsi, dans ce secteur de la formation professionnelle, la responsabilité première de planifier l'offre de formation revient, non pas au réseau de l'éducation, mais au réseau de la main-d'oeuvre: le MMSRFP, à partir de ses analyses du marché du travail, détermine les grandes priorités; la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC), du côté fédéral, fixe également les siennes; et les commissions de formation professionnelle doivent les appliquer, en tenant compte de l'estimation des besoins de leur région respective. Le rapport du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial portant sur l'éducation des adultes[6] résumait, nous semble-t-il, fort bien les difficultés posées par l'estimation des besoins, dont la responsabilité incombe aux commissions de formation professionnelle. Le Conseil supérieur de l'éducation avait lui-même déjà soulevé le problème[7].

Sans remettre en question la responsabilité des commissions de formation professionnelle en matière d'estimation des besoins, on soulignait que des précisions s'imposaient dans le partage des mandats entre les différents intervenants concernés. À cet égard, on distinguait deux phases dans l'estimation des besoins: l'estimation proprement dite des besoins pour l'ensemble de la main-d'oeuvre d'un secteur d'activités ou d'une région, qu'on considérait comme étant de la responsabilité du réseau de la main-d'oeuvre, et l'analyse des besoins qui comprend l'analyse main-d'oeuvre et l'analyse pédagogique, dont la responsabilité devait être partagée, compte tenu des missions respectives de chacun.

L'analyse main-d'oeuvre «indissociable du développement organisationnel et de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise»[8] devait, selon le CSE, appartenir, en premier lieu, aux spécialistes de la main-d'oeuvre dont le mandat est d'établir un véritable diagnostic des difficultés de l'entreprise, la recherche des causes sur le plan de l'organisation, l'évaluation des diverses solutions à apporter et l'identification du besoin de formation dans une perspective main-d'oeuvre[9]. Par contre, l'analyse pédagogique, celle qui permet, par exemple, d'élaborer le programme de formation pertinent, d'adapter l'organisation pédagogique, de déterminer la durée de la formation et qui s'amorce une fois que la formation est retenue comme la solution au problème, devrait se faire sous la responsabilité première de l'établissement de formation, qui a alors besoin d'une relation directe avec l'entreprise pour mener à bonne fin son opération. Sur cette question précise de l'estimation des besoins, le Conseil mettait donc en évidence la nécessité d'une concertation, mais aussi d'un partage de leadership, selon que l'on se situe à une étape ou à l'autre du processus. Les dernières

6. Conseil des collèges. ***L'Éducation des adultes dans les cégeps***. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1991.
7. CSE. ***Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec [...]***
8. ***Ibid.***, p. 39.
9. ***Ibid.***, p. 40.

consultation faites par le Conseil témoignent encore de la valeur de ces propositions. Aussi croit-il important de les rappeler ici.

Signalons enfin le cas de l'élaboration des plans de développement des ressources humaines en entreprise. Cette logique, sur laquelle devrait s'appuyer le partage de responsabilité en matière d'estimation des besoins, invite cependant à s'interroger sur un autre phénomène, actuellement en développement dans les établissements de formation, soit le soutien à l'élaboration de plans de développement des ressources humaines dans les entreprises. Ce phénomène témoigne, lui aussi, d'un partage ambigu des responsabilités entre le réseau de la main-d'oeuvre et les réseaux de l'éducation. Ne doit-on pas y voir un indice que l'éducation empiète ici sur les responsabilités qui, logiquement du moins, devraient revenir au réseau de la main-d'oeuvre, en l'occurrence aux commissions de formation professionnelle?

Cette intervention des établissements de formation en matière d'élaboration de plans de développement des ressources humaines dans les entreprises ne fait-elle pas partie intégrante de l'analyse main-d'oeuvre? N'est-elle pas une tâche qui revient plus naturellement aux spécialistes en développement organisationnel? N'est-ce pas une tâche dans laquelle les établissements pourraient se trouver en conflit d'intérêt? La logique, qui a eu pour effet d'instaurer des services d'accueil et de référence en dehors des établissements de formation, ne s'applique-t-elle pas également à l'élaboration de ces plans de développement? Dans la mesure où l'on recherche un partage plus clair des responsabilités entre partenaires, cette nouvelle tâche n'est-elle pas susceptible de complexifier encore davantage le partage actuel? Certes, les établissements de formation peuvent développer l'expertise requise pour remplir un tel mandat. La chose est possible, mais est-elle réellement souhaitable? Même si elles peuvent être vues comme des stratégies de mise en valeur du réseau public d'éducation encore sous-utilisé par les entreprises, ces activités de soutien à l'élaboration de plans de développement des ressources humaines dans les entreprises devraient relever du réseau de la main-d'oeuvre et non de celui de l'éducation. De telles clarifications et un tel partage des responsabilités sont essentiels pour que les mandats de chacun soient mieux remplis et que la duplication soit réduite au minimum.

4.2 Une politique gouvernementale et un lieu de coordination national en formation professionnelle

L'affirmation de la nécessité actuelle d'un développement intégré de la formation professionnelle incite le Conseil à proposer que le gouvernement québécois aille encore plus loin en cette direction, en formulant une véritable politique qui recouvre l'ensemble de la formation professionnelle et en instaurant un lieu de coordination national.

En ce qui concerne la politique gouvernementale d'abord, elle devrait être nettement conçue dans l'optique d'un développement intégré de la formation professionnelle, que la présente conjoncture requiert plus que jamais auparavant. Le Conseil pense que les quatre choix suivants, fondés sur cette vision d'un développement intégré et qui constituent l'arête même du présent avis, pourraient peut-être inspirer la politique gouvernementale. Qu'il suffise de les rappeler ici.

Le premier choix réside dans l'adoption d'une conception qui intègre toutes les composantes de la formation professionnelle. Le Conseil propose une première approche de ces composantes: formation fondamentale, formation qualifiante, formation équitable et formation arrimée aux besoins socio-économiques. La vision de la formation professionnelle comme formation permanente est une composante peut-être plus importante encore dans le contexte actuel, car elle englobe la formation initiale et la formation continue, la formation offerte dans le système scolaire et la formation offerte en entreprise.

Le deuxième choix consiste à opter résolument pour une planification stratégique, basée sur une meilleure connaissance de la réalité et où s'articulent, notamment, la planification de la formation professionnelle et la planification de l'emploi.

Le troisième choix invite tous les partenaires à assumer pleinement l'interdépendance, la complémentarité et le partenariat des systèmes éducatif et productif. À cet égard, des responsabilités doivent être clarifiées entre partenaires ministériels; la formation en entreprise doit être envisagée comme une responsabilité partagée; l'école et l'entreprise doivent mener une action de formation concertée.

Le quatrième choix concerne la réactualisation de la priorité accordée au système public d'éducation. Réactualiser le choix, c'est rechoisir aujourd'hui le système d'éducation; mais c'est aussi adapter le système d'éducation aux exigences nouvelles du développement socio-économique.

Le Conseil croit également souhaitable que soit créé un ***lieu de coordination national***, où pourrait s'exercer une réelle influence sur l'ensemble des ministères concernés et où devrait être assumée la mise en œuvre de la politique d'ensemble de la formation professionnelle, puisque la formation professionnelle dépasse largement le mandat d'un ministère sectoriel. La politique de 1984 en matière d'éducation des adultes avait institué certains mécanismes de coordination provinciaux et régionaux en matière de formation professionnelle. Non seulement leur efficacité ne s'est-elle pas toujours avérée exemplaire — l'inégalité des «partenaires» en étant peut-être l'une des causes —, mais leur mandat, restreint à l'éducation des adultes dans un contexte de maîtrise d'œuvre assumée par les représentants du réseau de la main-d'œuvre, n'est pas à l'image de celui qui est souhaité ici pour l'instance responsable de la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle.

Des changements importants sont appelés à se concrétiser prochainement, à la suite de la publication de l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre, ainsi que du projet de loi 408, intitulé Loi sur la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. Contrairement à ce qu'aurait souhaité le Conseil, les orientations proposées par le gouvernement s'inspirent encore d'une conception plutôt cloisonnée de la formation professionnelle et d'une vision partielle de la formation de la main-d'œuvre. Une telle approche sous-estime l'interdépendance et la complémentarité des missions de l'un et l'autre réseaux, risquant même de compromettre l'efficacité de certains éléments

de la réforme proposée, notamment en ce qui a trait aux arrimages nécessaires entre la formation et le marché du travail.

Les propositions contenues dans le dernier énoncé visent à relever des défis fort importants et de façons que le Conseil croit a priori pertinentes. C'est le cas, en particulier, des efforts visant le rapprochement des interventions en matière de main-d'oeuvre et de développement de l'emploi, l'unification, le regroupement et la simplification des mesures disponibles, ou encore l'ouverture à une plus grande marge de manoeuvre pour les intervenants locaux. Mais, en ce qui concerne la formation, c'est plus que jamais de formation permanente et de développement intégré dont il devrait être question. Et pour que cette vision transcende l'ensemble des pratiques, un réel partenariat et une réelle complémentarité entre le réseau de la main-d'oeuvre et celui de l'éducation doivent s'instaurer, plutôt qu'une simple relation de client à fournisseur. Autant le partenariat s'impose entre le gouvernement et le secteur privé, autant s'impose-t-il au sein même de l'État.

Le Conseil est bien conscient de s'inscrire ici en opposition à une vision des choses qui n'a pas donné jusqu'à maintenant tous les résultats escomptés, mais que le gouvernement s'apprête à reconduire, à moins que la consultation publique dans laquelle il s'est engagé l'incite à réviser ses vues. Il s'oppose à cette donnée fondamentale, certes, mais ne remet pas pour autant en question plusieurs des changements contenus dans l'énoncé de politique. Les propositions du Conseil ne visent pas à contrer certains développements annoncés, encore moins à les dédoubler. Le Conseil souhaite plutôt contribuer à les enrichir. L'idée d'un lieu de coordination de la formation professionnelle conçue comme formation permanente et envisagée dans l'optique d'un développement intégré, où seraient représentés l'ensemble des partenaires, ne s'oppose pas à la mission de la future Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre. La proposition interpelle peut-être plus directement l'actuelle Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre qui doit survivre à la création de la Société et dont le Conseil souhaiterait voir élargir le mandat, pour y inclure la problématique de la formation initiale des jeunes. Sa composition devrait aussi, en conséquence, faire l'objet d'une importante révision, de manière à reconnaître, à part entière, la participation des représentants et représentantes de l'éducation responsables de la formation des jeunes et des adultes. Ainsi comprise, la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre, actuellement considérée comme «le lieu privilégié de concertation entre le gouvernement et ses partenaires économiques sur les grandes orientations des politiques de développement de la main-d'oeuvre et sur les actions à privilégier pour favoriser concrètement ce développement[10]», pourrait sans doute, en changeant de nom, devenir ce lieu de coordination national de la formation professionnelle souhaité par le Conseil.

10. Gouvernement du Québec, ***Partenaires pour un Québec compétent [...]***, p. 26.

4.3 La formation en entreprise, une responsabilité conjointe

Dans un avis précédent, le Conseil reconnaissait que le perfectionnement de la main-d'oeuvre ne pouvait être la responsabilité exclusive du système d'éducation ou des gouvernements. «Le perfectionnement de la main-d'oeuvre, écrivait-il, est en premier lieu une responsabilité des travailleuses et des travailleurs eux-mêmes[11].» On estimait donc normal que ces derniers y investissent temps, énergie et même argent. Il en allait de même pour les syndicats et les associations professionnelles susceptibles de contribuer à «la mise en place de conditions qui facilitent l'accès au perfectionnement[12]». Non seulement les entreprises ont-elles un intérêt proprement économique qui les pousse à investir dans le développement de leur main-d'oeuvre mais, disait-on, elles ont aussi une responsabilité sociale en matière de formation de la main-d'oeuvre. Aussi, les gouvernements ne sont-ils pas seuls à devoir assumer cette mission, bien qu'ils soient porteurs d'une responsabilité particulière par rapport à la main-d'oeuvre en général et à certains groupes moins favorisés en particulier[13].

Aujourd'hui, le Conseil partage encore cette vision et, sans favoriser le désengagement de l'État, il reconnaît que les entreprises doivent s'y investir de façon plus substantielle qu'elles ne l'ont fait jusqu'à maintenant. Pour que la formation devienne cependant une responsabilité réellement partagée, des changements majeurs s'imposent par rapport à la situation actuelle. En voici quelques-uns.

D'abord, une gestion conjointe de la formation en entreprise. Pour que les travailleuses et les travailleurs assument réellement leur part de responsabilité, non seulement faut-il qu'ils disposent des ressources requises, mais il faut également qu'ils soient partie prenante des décisions qui concernent la gestion et le développement de leur formation. Parmi les freins au perfectionnement de la main-d'oeuvre nous avons pu identifier une foule de facteurs possibles, dont notamment une certaine réticence exprimée par les travailleuses et les travailleurs eux-mêmes.

Un groupe de chercheurs français[14] s'est récemment préoccupé de cette question, pour arriver à la conclusion que les attitudes du personnel pouvaient grandement varier face à l'offre de formation de l'employeur. Alors que, chez certains travailleurs, une offre de formation pouvait susciter la crainte d'une exclusion possible — et donc favoriser une certaine forme de résistance —, chez d'autres, elle pouvait générer une attitude tout à fait contraire et contribuer à développer le sentiment d'appartenance à l'entreprise. Entre ces deux extrêmes, une foule de réactions plus ou moins différentes sont évidemment possibles. Tout en mettant en évidence la complexité de la relation entre l'offre de formation et la réponse des personnes concernées, l'étude fait aussi ressortir l'importance des liens qui existent entre les politiques de formation mises en oeuvre dans l'entreprise, c'est-à-dire les modalités dans lesquelles s'inscrit l'offre

11. CSE, ***Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec [...]***, p. 42.
12. ***Ibid.***, p. 42.
13. ***Ibid.***, p. 42.
14. E. Charlon-Dubar et autres, «Le salarié confronté à l'offre de formation. Trajectoire personnelle, identité professionnelle et logique d'entreprise», dans ***Travail et emploi***, n° 44, 2/1990, pp. 19-29.

de formation, et les attitudes des travailleurs et des travailleuses, face à la formation offerte. Il va sans dire que, dans le cadre de ces politiques, la participation des salariés paraît constituer une des variables importantes.

La formation en entreprise ne peut plus être considérée comme relevant du droit de gérance exclusif de l'employeur. Les travailleurs et les travailleuses doivent avoir voix au chapitre. Aussi, l'implantation de formules de cogestion ou de partenariat dans la gestion de la formation en entreprise paraît-elle primordiale. Cette ouverture au partenariat constitue une condition favorable, semble-t-il, à un engagement plus substantiel des travailleurs et des travailleuses en formation en cours d'emploi.

C'est également une façon de favoriser la réduction des inégalités d'accès à la formation à l'intérieur de l'entreprise, en particulier de ces inégalités qui sont reliées au sexe, à l'âge et à la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance. Encore là, on ne saurait croire qu'il suffit d'associer les représentants des employés aux décisions relatives à la formation pour être assuré automatiquement d'un meilleur équilibre. Il est cependant permis de croire qu'une gestion plus démocratique et plus participative risque d'être porteuse d'une plus grande équité, tant par rapport aux catégories de personnel rejointes que par rapport aux types de formations offertes.

S'il est opportun d'insister sur cette question, c'est parce que cette participation ne paraît pas vraiment acquise actuellement. L'évaluation des projets subventionnés dans le cadre du programme sur la formation sur mesure en établissement a révélé en effet une faible participation des représentants des employés dans la définition de la formation. De plus, même lorsque le personnel est syndiqué, les conventions collectives ne comportent pas toujours des dispositions sur la formation. Moins de 50 % des conventions collectives ont intégré de telles mesures[15]. Quant aux formules de cogestion ou de partenariat, elles sont encore plus rares, bien que revendiquées depuis longtemps. Cependant, des initiatives ont pris forme dans différents milieux et semblent donner des résultats intéressants. C'est le cas, par exemple, chez Bombardier, General Electric et IBM à Bromont, ou encore chez CAMCO à Montréal, où l'on a introduit des modèles de gestion participative.

Ensuite, un engagement financier accru de la part des entreprises. Le Conseil ne croit pas qu'il faille confier à l'entreprise l'entière responsabilité du perfectionnement de la main-d'oeuvre. On ne pourrait attendre, par exemple, de l'entreprise en perte de vitesse qu'elle assume la responsabilité de la formation de sa main-d'oeuvre, surtout si celle-ci doit se recycler dans d'autres secteurs ou domaines que les siens. Dans ces cas particuliers, l'État a un rôle primordial à jouer, ce qui ne doit pas dispenser l'entreprise de travailler, notamment par l'entremise d'une participation à des comités d'adaptation de la main-d'oeuvre, à prévenir si possible de telles situations et de contribuer si nécessaire à la recherche de solutions de rechange pour les personnes affectées.

15. Voir: Colette Bernier, ***op. cit.***, p. 8.

L'entreprise, en particulier la grande entreprise, doit cependant assumer plus substantiellement qu'elle ne l'a fait jusqu'ici la formation de son personnel. Au cours des dernières années, les gouvernements ont alloué des sommes d'argent importantes pour soutenir la formation de la main-d'oeuvre en emploi. La grande entreprise a également fait la preuve qu'elle était capable de contribuer substantiellement à la formation de sa main-d'oeuvre. Par contre, la PME rencontre des difficultés majeures et, malgré les efforts faits pour la rejoindre, elle bénéficie moins que la grande entreprise des services disponibles. Cette situation contradictoire est inadmissible.

Pour contrer ce déséquilibre, la contribution de l'État doit se centrer davantage sur les besoins de la PME. Il faut, par ailleurs, inciter la grande entreprise, qui en a les moyens, à contribuer plus substantiellement à la formation de sa main-d'oeuvre. Les mesures fiscales ou subventions destinées à soutenir la formation en entreprise devraient davantage tenir compte de la capacité de payer des entreprises. Puisqu'elles sont les premières bénéficiaires de leurs investissements en formation, il est normal qu'elles les assument le plus largement possible. L'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre annonce d'ailleurs une volonté de lier l'aide financière du gouvernement à un engagement ferme de l'entreprise d'investir dans la formation des employés.

Au-delà de cet engagement contractuel, obligation devrait être faite à toute entreprise de contribuer financièrement à la formation de son personnel et d'informer ce dernier des possibilités qui lui sont offertes. La contribution pourrait, par exemple, s'établir en fonction d'un pourcentage des profits réalisés par l'entreprise plutôt que d'un pourcentage de sa masse salariale. Les consultations faites sur cette question ont convaincu le Conseil qu'une obligation s'imposait et qu'un pourcentage sur les profits semblait plus équitable qu'une proportion établie sur la masse salariale. Le pourcentage considéré comme un minimum pourrait être établi à la suite d'une étude de la contribution actuelle des entreprises à la formation et d'une analyse de leurs états financiers. Il faut comprendre également qu'une telle obligation, pour être effective, implique pour l'entreprise qu'elle ouvre ses livres et fasse état officiellement de sa contribution à la formation de la main-d'oeuvre.

Enfin, un soutien prioritaire à la PME. Au sein de l'économie québécoise, la PME occupe un rôle fort important. Elle apporte en effet une contribution majeure à la croissance de l'emploi. Au cours des dernières années, ce sont même les petites entreprises de moins de vingt employés qui ont apporté la contribution la plus substantielle à la création d'emplois[16]. Viennent ensuite les entreprises de taille moyenne. Les grandes entreprises, de leur côté, ont plutôt tendance à réduire leurs effectifs, en particulier parce qu'elles s'inscrivent dans une stratégie de délégation d'une partie de leur production, développant ainsi des réseaux de sous-traitants. La PME justifie donc son importance, non seulement par la création d'emplois, mais également par la fourniture de biens et de services à la grande entreprise, sans oublier le rôle qu'elle joue dans la

16. Pierre Béland, ***op. cit.***, p. 23.

diffusion des technologies à l'ensemble du système de production et le développement de produits performants pour de nouveaux marchés[17]. En somme, elle assume un rôle majeur dans le développement général de l'économie. Certains pourraient alléguer que les emplois qu'elle crée sont bien souvent des emplois précaires. Certes, tel est le cas; d'où la nécessité d'intervenir énergiquement en matière d'aide à la formation de cette main-d'oeuvre.

Pour que toutes les entreprises puissent investir de manière significative dans le développement des ressources humaines, la PME doit pouvoir bénéficier, dans le contexte actuel, d'un soutien accru. Le rôle de plus en plus central qu'elle est appelée à jouer dans l'économie québécoise, d'une part, et la faiblesse de ses investissements en matière de formation de la main-d'oeuvre, d'autre part, ne peuvent laisser indifférent, surtout si l'on veut éviter que se creuse encore davantage le fossé qui existe déjà entre les différentes catégories de travailleurs et de travailleuses.

Ont déjà été évoqués les multiples phénomènes qui agissent comme freins à l'engagement de la PME dans la formation de sa main-d'oeuvre. De toute évidence, la situation ne tient pas à une cause unique et chacun des partenaires impliqués — l'entreprise elle-même, les gouvernements et les établissements de formation — a sa part de responsabilité. Le Conseil est d'avis que des redressements s'imposent de part et d'autre.

Ainsi, en ce qui concerne l'intervention de l'État, il paraît essentiel de maintenir et même de développer les mesures fiscales de soutien, mais à la condition toutefois d'exiger de l'entreprise, quelle qu'elle soit, une contribution minimale établie en fonction de sa capacité financière. On ne saurait taire non plus la nécessité de revoir les différents programmes de soutien actuellement disponibles. On pense en particulier au programme de formation sur mesure en établissement dont les critères de financement et les modalités générales d'application exigent, semble-t-il, des tours de force de la part des commissions de formation professionnelle, des entreprises et des établissements de formation, si l'on veut réellement rencontrer les besoins de la PME. Par ailleurs, l'opération de regroupement et de simplification des programmes de formation de la main-d'oeuvre qui a cours actuellement au MMSRFP — et qu'entérine l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre — devrait se faire en étroite collaboration avec des représentants de la PME, de manière à ce que leur problématique soit vraiment prise en compte dans les nouvelles formules. On sait que, dans la PME, le nombre limité d'employés rend souvent très difficile l'accès aux programmes existants. Pour pallier cette lacune, la réforme des mesures de soutien à l'entreprise doit non seulement autoriser, mais bien favoriser, les regroupements d'entreprises.

Actuellement, moins de 40 % des dirigeants de PME ont une formation universitaire[18]. Même si, au cours des dernières années, des services de formation

17. Carmelle Benoit, ***op. cit.***, p. 10.
18. Carmelle Benoit, ***op. cit.***, tableau 2.

continue ont été développés à l'intention des dirigeants d'entreprises, ces services demeurent encore limités. Les dirigeants qui ont personnellement pu goûter aux bienfaits de la formation en cours d'emploi sont peut-être plus ouverts à la formation pour l'ensemble de leur personnel. Et une formation accrue en gestion de la main-d'oeuvre peut certainement contribuer à une meilleure estimation des besoins de formation du personnel de l'entreprise.

Par ailleurs, le rôle des commissions de formation professionnelle, ou plutôt de ces sociétés régionales de développement de la main-d'oeuvre qu'elles sont appelées à devenir, est majeur pour maximiser le soutien qui doit être apporté à la PME. Que ce soit par le soutien direct qu'elles pourront apporter au développement de plans de développement des ressources humaines en entreprise, ou encore par le rôle qu'elles devraient pouvoir assumer en tant que carrefour de l'information sur les services disponibles, ces instances régionales constitueront, aux yeux du Conseil, des intervenants majeurs, dans la mesure où elles disposeront d'une marge de manoeuvre leur permettant de réellement tenir compte des besoins de leurs régions.

Enfin, la crainte de la PME d'investir dans la formation de sa main-d'oeuvre, de peur de ne pouvoir bénéficier de cet investissement si les individus concernés quittent l'entreprise, semble réellement constituer un problème de taille. Aussi, le Conseil voit-il dans une proposition déjà faite par La Chambre de commerce du Canada[19] une piste de solution intéressante. La proposition vise à permettre aux employeurs, qui ne peuvent bénéficier de la formation de leur personnel pour cause de départ vers une autre entreprise, de récupérer par des crédits d'impôt les sommes investies et, en contrepartie, d'amener les employeurs qui accueillent ces personnes à rembourser à l'État les montants correspondant aux crédits versés. Il s'agit en fait d'exiger de l'État qu'il agisse comme intermédiaire entre les entreprises. Cette formule, bien qu'elle puisse comporter certaines difficultés d'application, mérite certainement réflexion. Elle ne devrait cependant pas être vue comme une panacée et dispenser les entreprises de négocier avec leurs employés des ententes, pour s'assurer d'un minimum de protection de part et d'autre.

Mais il n'y a pas que l'intervention gouvernementale qui soit en cause dans la concrétisation de cette priorité au soutien à la PME. Les représentants du secteur privé, et en particulier ceux de la grande entreprise, ont aussi leur part de responsabilité à assumer. En effet, un important travail de sensibilisation leur incombe prioritairement. Des projets ont d'ailleurs déjà pris forme dans différents milieux. En avril dernier, par exemple, La Chambre de commerce du Québec organisait, à l'intention des dirigeants d'entreprise, une journée d'information sur les moyens mis à leur disposition pour faciliter la formation de la main-d'oeuvre. Les autres associations patronales, telles que le Conseil du Patronat ou l'Association des manufacturiers canadiens, ont également fait preuve d'initiatives similaires. Ces services peuvent même être offerts conjointement, c'est-à-dire en réunissant les porte-parole de l'entreprise et ceux

19. La Chambre de commerce du Canada, ***Objectif 2000. Rapport du groupe de travail sur l'éducation et la formation***, 1989, p. 67.

des établissements de formation, sans oublier les organismes de développement économique. Sans privilégier une formule particulière, le Conseil croit cependant que de telles réalisations doivent se multiplier et que l'initiative doit en revenir d'abord au milieu des affaires.

Une autre responsabilité de l'entreprise, notamment de la grande entreprise, est celle qui consiste à participer directement à la formation dans la PME avec laquelle elle est en rapport de sous-traitance. On sait que la PME naît souvent d'une stratégie de délégation de la production de la grande entreprise. Or, cette PME, bien qu'incarnant la souplesse recherchée par la grande entreprise, demeure sinon essentielle du moins étroitement reliée à son développement. Dans de telles conditions, il est sans doute normal de s'attendre à ce que la grande entreprise, mieux équipée que la PME pour faire face aux besoins de formation de sa main-d'oeuvre, puisse faire bénéficier ses sous-contractants de ses propres ressources en matière de formation.

Enfin, les établissements de formation qui, pour des raisons de financement, ont tendance à privilégier le service à la grande entreprise, devraient pouvoir corriger leur tir, dans la mesure où, contrairement à ce qui prévaut actuellement dans le programme Formation sur mesure en établissement, des ressources devront être allouées non seulement à la prestation de services, mais aussi plus substantiellement au travail requis par l'adaptation des services existants. Même si des modifications sont apportées du côté de l'allocation des ressources, les établissements demeureront quand même confrontés à la fois à des impératifs liés à la concurrence et à des questions d'éthique. Les établissements doivent se faire un devoir de chercher un certain équilibre entre les services offerts à la grande entreprise, d'un côté, et à la PME, de l'autre.

4.4 L'action concertée de l'école et de l'entreprise

Les dernières années nous ont fourni de nombreux indices de rapprochement entre les entreprises et les établissements de formation. Il importe de dégager ici quelques avenues qui devraient conduire au développement d'une action concertée entre l'école et l'entreprise.

Il faut, premièrement, favoriser la diversité des approches. Dernièrement, les modalités de collaboration se sont multipliées et grandement diversifiées. Ainsi, la contribution des représentants de l'entreprise à l'élaboration des programmes de formation est maintenant reconnue officiellement; elle fait même partie intégrante des processus d'élaboration des programmes, tant au secondaire qu'au collégial et tant en ce qui concerne la formation des jeunes que celle des adultes, quoique selon des modalités différentes.

En outre, les entreprises participent de plus en plus à la gestion des établissements de formation. La réforme de la formation professionnelle au secondaire a favorisé l'émergence de nouveaux modèles de partenariat. Ainsi, se sont développées des formules de participation et d'association d'entreprises à la gestion même de l'offre de formation professionnelle dans les établissements. Dans ces cas précis, les entreprises sont parties prenantes des décisions; elles n'agissent pas qu'à titre de consultantes. L'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal en est l'exemple le plus connu, mais il n'est pas le seul; d'autres projets ont aussi

été annoncés, en particulier dans le domaine de la construction. Cette formule de gestion partagée, selon laquelle entreprises et commissions scolaires déterminent ensemble l'offre de formation professionnelle de l'établissement, implique aussi, du côté de l'entreprise, ces deux partenaires que sont le patronat et le syndicat. Outre sa contribution à la gestion de l'établissement, l'industrie collabore aussi directement à la formation, en fournissant équipements et ressources humaines. Ces associations peuvent se faire sur la base du secteur d'activité des entreprises participantes, mais il existe aussi des regroupements plus larges, mettant en cause des entreprises qui œuvrent dans des domaines différents. C'est le cas, en particulier, de la Société de formation industrielle de l'Estrie (SOFIE), qui a donné naissance à une entreprise de formation cogérée dont le mandat est d'offrir le perfectionnement au personnel des entreprises participantes.

Le Centre de perfectionnement des métiers de l'automobile de Rimouski est une autre illustration de ce partenariat en émergence, par lequel des formateurs en provenance des grands manufacturiers du monde de l'automobile viennent en milieu scolaire dispenser des cours de formation et de recyclage portant sur les nouvelles technologies. D'autres formules prennent également forme. On peut rappeler le cas du Centre des plastiques de Bellechasse, par exemple, fruit d'une collaboration entre la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette, des représentants de l'industrie du plastique et le ministère de l'Éducation et où cohabitent dans le même établissement l'éducation et l'entreprise. Alors que les laboratoires appartiennent à une corporation indépendante, les ateliers de formation relèvent de la commission scolaire. L'implantation de mini-usines en milieu scolaire, visant à permettre aux élèves de faire l'expérience du milieu industriel dans les écoles, représente aussi une formule en développement qui fait appel au partenariat.

La collaboration s'établit également en matière de stages en entreprise. Ainsi les commissions scolaires de Sorel et de Tracy, le ministère de l'Éducation et l'Association des grandes industries de la région de l'acier (AGIR) travaillent conjointement à l'élaboration d'une future politique en matière de stages en entreprise. En mai dernier, la Centrale de l'enseignement du Québec et le Conseil du patronat du Québec rendaient public un projet d'entente, en vue de l'organisation de stages en entreprise. En outre, plusieurs activités conjointes visant explicitement la valorisation de la formation professionnelle se sont concrétisées au cours des dernières années. Pensons au projet des Olympiades et aux Journées portes ouvertes, pour ne citer que ces deux exemples.

Mais il n'y a pas que du côté de la formation professionnelle au secondaire que le partenariat se développe. Des rapprochements substantiels se sont aussi manifestés entre les collèges et les entreprises au cours des dernières années. Le développement de la formation sur mesure en est une illustration importante. L'activité croissante des centres spécialisés, dont on dit qu'ils «sont devenus de véritables viviers pour l'innovation et le transfert technologiques»[20], en est également une preuve tangible.

20. Michèle Sarrazin, «Lien unique entre le collège et l'industrie. Les centres spécialisés», dans ***Cégeprospe***, mars 1991, p. 7.

Nouvellement implanté dans l'est de Montréal, le Centre de formation en pétrochimie et chimie connexe représente aussi une illustration de ces rapprochements et de cette volonté de travailler conjointement au développement de la main-d'oeuvre. On sait que ce projet novateur, né d'une concertation entre les entreprises de la pétrochimie québécoise, plusieurs syndicats, le cégep de Maisonneuve et la commission de formation professionnelle de la région, présente beaucoup d'intérêt, que ce soit sur le plan de la cogestion, des pratiques d'alternance, de la reconnaissance de la formation offerte ou encore de l'embauche des finissants et finissantes. En outre, la création éventuelle d'un centre de liaison entre les cégeps et les entreprises, fruit d'une initiative de la Fédération des cégeps et du Conseil du patronat du Québec, irait, là encore, dans la même direction.

La voie est donc ouverte, mais il reste encore du chemin à parcourir puisqu'il faut bien comprendre que, au collégial en particulier, c'est principalement dans le secteur de la formation des adultes que les rapprochements se sont concrétisés. Du côté du secteur régulier, les rapports demeurent plutôt minces. Certes, on se donne des structures consultatives formées de représentants du milieu et donc des entreprises. On organise des séminaires, des débats-midi, des conférences, avec la participation des représentants de l'entreprise. On favorise, dans certains endroits, les visites industrielles. Les stages en entreprise paraissent de plus en plus populaires pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant. Certains établissements, à vocation plus spécifique, développent des rapports encore plus étroits par le prêt de personnel à l'entreprise, par la participation à des projets de recherche conjoints, voire par la négociation d'ententes formelles sur le partage des activités de formation offertes à la clientèle. Quant à l'enseignement coopératif, sans avoir donné lieu jusqu'ici à beaucoup de réalisations concrètes, il semble être du moins à l'état de projet dans plusieurs établissements.

Le Conseil ne peut que se réjouir de ces rapprochements, puisqu'ils s'inscrivent dans une orientation qu'il privilégie depuis longtemps. Il croit, cependant, que des efforts particuliers devraient être faits au collégial pour favoriser des relations plus substantielles entre les représentants du marché du travail et ceux du secteur de l'enseignement régulier. En outre, sans favoriser une formule plutôt qu'une autre, il est d'avis qu'il faut permettre la diversité des approches dans la mesure, toutefois, où elles ne mettent pas en cause la valeur éducative de la formation dispensée au profit, par exemple, de bénéfices purement économiques. S'il faut favoriser la diversité des approches, il faut également ne pas le faire sans perspective, ni d'une façon aveugle. Aussi, le suivi et l'évaluation de ces différentes expériences paraissent-ils essentiels. C'est là une responsabilité à laquelle l'État, semble-t-il, ne peut se soustraire. A priori, notamment pour des raisons de polyvalence de la formation ou de recherche de formation qualifiante, on pourrait être tenté de favoriser les initiatives qui engagent des regroupements d'entreprises. L'évaluation des expériences en cours permettrait de confirmer ou d'infirmer une telle hypothèse, mais surtout d'établir les conditions minimales de réussite.

Il importe, deuxièmement, de promouvoir la formation en alternance actuellement en gestation. Parmi les modalités de rapprochement entre l'école

et l'entreprise, les pratiques de formation en alternance semblent faire l'unanimité. Que ce soit pour favoriser l'acquisition de compétences professionnelles, pour accroître la persévérance en formation, pour permettre des apprentissages impossibles à réaliser à l'école ou encore pour favoriser une meilleure insertion sociale et professionnelle, la formation en alternance est de tous les discours. C'est par rapport à une conception large, c'est-à-dire allant du simple stage jusqu'à la formule de va-et-vient entre des expériences de travail rémunéré et des périodes de formation, que le Conseil signifie ici son intérêt pour le développement de formules d'alternance. Si les stages prennent de plus en plus d'importance dans les faits, il en va autrement de l'alternance travail-études. Le programme Alternance travail-étude du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada a permis, au Québec, la réalisation d'un nombre restreint de projets expérimentaux. Pourtant, là où des projets ont pris forme, les résultats paraissent intéressants.

Il ne semble pas nécessaire d'apporter de grandes justifications pour appuyer le développement de telles pratiques. Le besoin réside plutôt du côté des modalités concrètes d'application. On en parle beaucoup, mais tout compte fait, on agit peu. Pourquoi? Le développement de l'apprentissage et l'implantation de formules d'alternance travail-études présentent de multiples difficultés, notamment dans une conjoncture difficile dans le domaine de l'emploi. Mais la conjoncture économique actuelle n'est pas seule responsable: d'autres enjeux sont en cause. Le Conseil croit qu'un forum, organisé spécifiquement dans le but de faire la lumière sur ces phénomènes qui en limitent l'implantation ainsi que sur les stratégies de développement possibles, pourrait s'avérer fort utile. Un tel forum devrait faire l'objet d'une responsabilité conjointe.

Des formules de ce type doivent être possibles pour l'ensemble des effectifs et non seulement pour les personnes en difficulté d'apprentissage: c'est là une question d'accessibilité et de valorisation accordée à ces modalités d'apprentissage. On doit également en favoriser l'expérimentation dans des modalités variées, étant donné la diversité des besoins auxquels elles peuvent répondre. On devrait sans doute accorder une attention particulière aux approches qui impliquent une réciprocité de services entre l'établissement de formation et l'entreprise. Dans l'état actuel des choses, il est en outre essentiel d'assurer le suivi et de procéder à des évaluations systématiques de ces formules. Enfin, une attention particulière devrait être apportée pour que les formules utilisées n'aient pas pour effet, comme c'est encore trop souvent le cas, d'amplifier le problème de ségrégation professionnelle dont les femmes sont encore victimes[21].

Il est important, troisièmement, de préserver le nécessaire équilibre dans le partenariat recherché. Lors de ses consultations, le Conseil a pris connaissance d'un certain nombre de phénomènes qui, selon lui, risquent justement de compromettre l'équilibre nécessaire dans la recherche d'un réel partenariat entre le système scolaire et l'entreprise. Il attire ici l'attention sur quatre d'entre eux.

21. Jean-Pierre Jallade, Conférence prononcée à l'Université Laval, le 27 septembre, dans le cadre des midis du LABRAPS.

Le premier phénomène a trait au pouvoir informel de l'entreprise. Le pouvoir conféré à l'entreprise par le financement que l'État lui verse de plus en plus directement contribue en effet à accroître encore davantage la responsabilité qu'elle assume en formation professionnelle et technique, voire dans l'ensemble du système scolaire. Ainsi, quand l'entreprise dispose du financement nécessaire pour se donner la formation qu'elle désire, là où elle le désire, il peut lui arriver de faire fi de l'organisation et de la planification que le système scolaire se donne pour atteindre ses fins[22]. Officiellement, ce sont le MEQ ou le MESS, selon le cas, qui fournissent les autorisations de programmes aux établissements de formation. Cependant, une entreprise ou un réseau d'entreprises peut, moyennant les sommes requises, contourner ce système d'autorisations, en décidant de faire entente avec un établissement particulier et de l'outiller en conséquence. On pourrait penser que les entreprises soucieuses d'éviter les gaspillages choisiront les établissements déjà les mieux équipés pour répondre à leurs besoins. L'expérience révèle toutefois que des motifs d'ordre administratif et politique peuvent s'avérer prépondérants. Les établissements doivent-ils se fixer eux-mêmes certaines règles d'éthique face à la sollicitation de l'entreprise? Faudrait-il établir des balises à l'utilisation des réseaux scolaires par l'entreprise? Par quel moyen s'assurer que les autorisations ministérielles seront respectées?

Le deuxième phénomène se rapporte à la sous-utilisation du réseau public d'éducation. Si l'entreprise peut choisir l'établissement de formation du réseau scolaire qui lui convient[23], elle peut aussi choisir de ne pas recourir à ses services. L'étude faite de quelques programmes gouvernementaux laisse croire d'ailleurs à une sous-utilisation du réseau public d'éducation par les entreprises. À cet égard, les résultats d'un sondage effectué auprès des représentants des entreprises s'étant prévalus des dispositions du programme Formation sur mesure en établissement sont assez éloquents. Dans le cadre de ce programme, les établissements de formation concernés sont exclusivement ceux du secteur public. L'enquête révèle que près de 20% des entreprises participantes, si elles avaient eu la possibilité de choisir entre un établissement privé et un établissement public, auraient préféré recourir au secteur privé. Toutefois, après avoir expérimenté le programme et, conséquemment, après avoir eu l'occasion de travailler en collaboration avec des établissements du secteur public d'éducation, c'est en très grande majorité — soit 90 % — qu'elles se disent prêtes à renouveler l'expérience. D'ailleurs, le taux de satisfaction des entreprises ayant participé à ce programme est en général très élevé.

En outre, d'autres observations faites, cette fois, par rapport au Programme de soutien à la formation en entreprise (PSFE), programme qui n'accorde pas de priorité aux établissements publics de formation, confirment une sous-utilisation du secteur public. Ainsi la distribution des budgets, selon que la formation est dispensée par l'entreprise elle-même, par une firme privée ou encore par une institution d'enseignement du secteur public, fait voir une plus forte concen-

22. Fins que l'on suppose, par ailleurs, établies en tenant compte des besoins de la collectivité dans son ensemble.
23. En principe ce sont les commissions de formation professionnelle qui décident, mais le dernier mot revient dans les faits à l'entreprise.

tration dans les entreprises que dans les établissements de formation, bien que cette concentration ait tendance à diminuer avec le temps. Si les entreprises tendent de plus en plus à recourir aux établissements de formation, à en juger par la ventilation du budget de ce programme, il demeure qu'elles semblent privilégier les établissements privés aux établissements publics. En 1988-1989, 24 % du budget de formation allait aux établissements privés et 7 % seulement aux établissements publics. Un an plus tard, les proportions atteignaient respectivement 26 % et 17 %, le secteur public demeurant bon dernier, mais tout de même en meilleure situation[24].

Enfin, un regard sur la situation qui prévaut dans le cadre des Projets industriels majeurs confirme aussi cette faible place occupée par le réseau public d'éducation dans la réalisation de ces projets d'envergure. Ainsi, peut-on aisément croire que, lorsque la priorité n'est pas accordée au secteur public, sa contribution tend à demeurer plutôt marginale. Il y a là, selon le Conseil, une question d'importance, en particulier si l'on est préoccupé de ne pas multiplier indûment les coûts reliés à la formation, lesquels sont déjà lourds à porter pour la majorité des contribuables. Cette sous-utilisation du système public paraît d'autant plus inacceptable que nous avons eu des indices clairs montrant qu'il est très souvent en mesure d'apporter une réponse satisfaisante aux besoins de l'entreprise et tout aussi capable de s'adapter aux changements[25].

Le troisième phénomène concerne la concurrence qui s'est instaurée entre les établissements de formation. À l'analyse des modalités de l'offre de formation du système scolaire, on est en effet vite frappé par la concurrence qui caractérise actuellement, et de plus en plus semble-t-il, les rapports entre les établissements de formation, que ce soit entre établissements d'un même ordre d'enseignement ou entre établissements appartenant à des ordres d'enseignement différents. Cette concurrence n'est pas de nature à favoriser une saine relation avec l'entreprise. Elle risque d'affaiblir le pouvoir de négociation des établissements face aux entreprises et de compromettre, ce faisant, la portée éducative de leur intervention.

On ne saurait cependant nier l'existence d'ententes entre établissements. Elles peuvent prendre la forme de protocoles d'entente régionaux ou encore d'ententes informelles de réciprocité. Entre établissements ayant des frontières communes, on fait aussi des «pactes de non agression», en se partageant les champs d'intervention. Il existe même des alliances dans le partenariat avec l'entreprise. Par exemple, deux établissements ayant l'exclusivité de formation avec des industries d'un même secteur d'activités et opérant dans plusieurs points de service peuvent faire une offre de service commune sur leur territoire respectif. L'expérience de GRADE[26] sur la Côte Nord semble avoir largement fait obstacle

24. Compilation spéciale faite pour le CSE, par le MMSRFP.
25. La position récente prise par Les Chambres de commerce membres du Conseil permanent d'initiatives du Montréal métropolitain et publiée dans le journal ***La Presse***, le 6 novembre 1991, s'inscrit directement dans cette perspective.
26. GRADE signifie Groupe d'action et de développement en éducation des adultes et regroupe 5 établissements de formation, dont 2 cégeps et 3 commissions scolaires.

à ce régime de la concurrence excessive et semble même avoir donné naissance à plusieurs projets intéressants. Ainsi aurait-elle favorisé, notamment, la création conjointe par le cégep de Baie-Comeau et la commission scolaire Manicouagan d'un service unique de consultation aux entreprises. Ces quelques exemples, parmi d'autres, témoignent du fait que la concertation est possible. Il demeure, cependant, qu'elle ne semble pas faire le poids face à la concurrence apparamment toujours dominante.

Le quatrième phénomène a trait à la recherche de financement. On ne surprendra personne en affirmant que des raisons financières sont souvent à l'origine des ententes qui se négocient entre les établissements de formation et l'entreprise. Mais ce qui inquiète le Conseil, c'est que le partenariat qui se développe semble de plus en plus déterminé par la recherche de financement, au détriment parfois des objectifs éducatifs et pédagogiques de départ. On ne saurait généraliser à l'ensemble des initiatives en cours. Cependant, la situation qui prévaut dans certains milieux, en ce qui a trait notamment à la formation sur mesure et aux pratiques d'autofinancement, indique la présence d'un malaise dont il ne faut certes pas sous-estimer les effets. La conjoncture financière est telle que, dans le secteur de l'éducation des adultes notamment, les établissements de formation tendent à se développer en fonction de ce qui est le plus payant, à court terme et du point de vue de leurs intérêts institutionnels, comme le font les entreprises privées, en mettant parfois entre parenthèses la rentabilité sociale de leurs investissements. C'est là une question majeure qui risque d'ébranler la légitimité du réseau public d'éducation.

La présence simultanée de ces quatre phénomènes inquiète le Conseil, en particulier si l'on vise un équilibre entre les objectifs éducatifs et sociaux, d'une part, et les objectifs d'ordre économique, d'autre part. Ces phénomènes témoignent en effet d'une vulnérabilité certaine des établissements de formation face aux entreprises. On sait que la mission de chacun diffère malgré l'engagement dans un projet conjoint en formation professionnelle. Le point de vue de l'entreprise diffère aussi de celui de l'école. Bien que d'heureux compromis soient possibles, les points de vue ne seront jamais les mêmes, les missions, les intérêts et les perspectives étant par nature différents.

Si l'entreprise doit prendre plus de place dans le système d'éducation, les conditions de rapprochement ne devraient pourtant pas affecter la mission éducative. Il faudrait éviter le retour trop brusque du balancier. Un réel partenariat suppose une certaine égalité entre les partenaires, le respect mutuel de leur mission respective et la reconnaissance de leur expertise. Actuellement, ces conditions paraissent menacées par la vulnérabilité croissante des établissements de formation, face à l'entreprise qui représente une source de financement de plus en plus substantielle.

Devant une telle situation, les solutions ne sont pas évidentes. Le Conseil croit cependant qu'il importe de ne pas minimiser l'importance de ces phénomènes et que la recherche de solutions devrait s'appuyer prioritairement sur deux grands principes. Premièrement, le recours privilégié au système public d'éducation devrait être reconnu, tant par les gouvernements que par les entreprises.

Sans affirmer que les établissements du système public d'éducation soient les seuls dépositaires de l'expertise requise en matière de formation professionnelle, il faut néanmoins favoriser une meilleure utilisation de leurs ressources par les entreprises, et ce, dans le respect d'un équilibre entre objectifs économiques et éducatifs. Dans cet esprit, plutôt que de contribuer à développer un réseau parallèle, les entreprises doivent se faire un devoir de considérer les établissements publics d'éducation comme leurs ressources privilégiées. Le gouvernement, de son côté, doit reconnaître clairement la priorité du système public dans ses programmes de soutien à la formation en entreprise. Sur cette question, le Conseil ne peut donc souscrire à la position contenue dans l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre: elle ne comporte aucune incitation concrète pour amener les entreprises à rentabiliser les investissements socialement consentis dans le système d'éducation.

Le deuxième principe qui devrait guider la recherche de solutions tient à la responsabilité des établissements de formation de regagner leur légitimité. À la fois pour être en mesure de répondre aux besoins des populations qui les sollicitent, d'une part, et pour augmenter leur crédibilité et leur pouvoir de négociation face à l'entreprise, d'autre part, les établissements doivent travailler à mieux se faire connaître et s'engager résolument dans une offre de service concertée.

Il s'avère pertinent, quatrièmement, d'encourager la contribution de l'entreprise à la formation de base des jeunes et des adultes. L'entreprise, on l'a bien vu jusqu'à maintenant, s'investit de plus en plus en formation professionnelle et technique. Elle est cependant beaucoup moins présente du côté de la formation de base. La Suède est souvent citée comme l'un des pays où l'engagement de l'entreprise en formation de base est très précoce. En effet, avant la fin du primaire, tous les élèves ont bénéficié de 6 à 10 semaines de travaux pratiques reliés au marché du travail. Les travaux se font, par exemple, dans le cadre de visites industrielles, de stages ou de sessions d'information. En outre, on insiste pour que ces expériences se fassent dans différents secteurs, y compris dans ceux à caractère technique. Le Québec est encore loin de ce type de pratiques. Trois défis importants devraient pourtant inciter les représentants du secteur productif à participer à la formation de base.

Le premier défi concerne les choix professionnels. Le Conseil s'est déjà longuement attardé à la question de l'orientation professionnelle dans l'un de ses derniers rapports annuels[27]. Il serait absurde, certes, de penser inscrire, dès le primaire, les élèves dans des démarches formelles d'orientation professionnelle. Cependant, il y a peut-être aussi quelque chose d'aberrant dans le fait de croire que tout à coup, rendus au secondaire, les élèves développeront des intérêts subits. C'est dans cet esprit que la contribution de l'entreprise dès le primaire semble intéressante. En ouvrant ses portes à la curiosité des jeunes, voire en la

27. CSE, ***L'Orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel***, Rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

stimulant par des activités très concrètes[28], l'entreprise peut grandement contribuer à développer progressivement l'intérêt des jeunes pour leur avenir professionnel et aider, par le fait même, à rendre moins «rebutantes» et plus efficaces les activités formelles reliées au choix de carrière offertes au secondaire. C'est donc d'abord dans un contexte informel d'exploration professionnelle que les activités les plus percutantes pourraient prendre forme.

En ce qui a trait à l'intégration des apprentissages techniques en formation de base — c'est le deuxième défi —, là encore l'intérêt du Conseil ne date pas d'aujourd'hui. La preuve est faite depuis longtemps que le manque de diversité dans les approches en formation de base[29] contribue à exclure une partie de la population scolaire. Et tout indique que ces phénomènes d'exclusion ne sont pas en voie de se résorber. On a de plus maintes fois signalé l'impact négatif d'une telle situation par rapport à la valorisation de la formation professionnelle qui, malgré elle, incarnait la seule alternative pédagogique possible. Des changements ont été apportés au cours des dernières années. Des cours d'initiation à la technologie sont maintenant offerts, entre autres choses, aux jeunes du secondaire et des initiatives intéressantes ont pris forme dans les cheminements particuliers et dans les programmes d'insertion sociale et professionnelle; mais c'est beaucoup trop peu pour parler d'une réelle intégration de la formation technique à la formation de base, intégration qui devrait profiter à tous et à toutes et qui pourrait aussi convenir en tant qu'approche «alternative» à certaines populations particulières. Des efforts doivent être faits pour diversifier les modalités d'apprentissage en formation de base. La tâche n'est pas simple et on ose croire qu'un effort conjoint de l'entreprise et du système scolaire pourrait déboucher sur de nouvelles pistes.

Quant au défi de vaincre l'analphabétisme, le Conseil y voit un problème de société qui doit interpeller l'ensemble des acteurs sociaux. Il ne saurait donc être question d'en exclure la responsabilité des entreprises et des milieux d'affaires. Il y va «de leur intérêt et de leur rôle social. Le maintien de leur capacité d'adaptation aux exigences du marché du travail, l'augmentation de leur compétitivité et la participation des employés au développement de l'entreprise exigent cette éducation de base qui favorise elle-même davantage les nécessaires perfectionnements ou recyclages.»[30]

* * *

28. On peut penser, par exemple, à des activités qui peuvent avoir lieu en entreprise, mais aussi envisager la présence des représentants de l'entreprise, ouvriers, techniciens, professionnels ou gestionnaires, en milieu scolaire.
29. Cette question est traitée plus loin mais est également développée dans le récent avis du Conseil: CSE, ***Formation professionnelle au secondaire: diversifier les parcours [...]***
30. CSE, ***L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement***, Québec, 1990, p. 25.

Interdépendance, partenariat et complémentarité entre les systèmes éducatif et productif: tels sont les mots qui disent les rapports essentiels qui doivent exister à l'heure présente entre ces deux univers. Cette heure est celle d'un développement intégré de la formation professionnelle qui impose, plus que jamais, des actions concertées.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

22. propose une *vision renouvelée du partage des responsabilités* en formation professionnelle:

- **en réitérant sa position sur le *rapatriement au Québec de l'ensemble des pouvoirs et responsabilités* en matière de formation de la main-d'oeuvre;**
- **en favorisant un *partage plus respectueux des rôles, responsabilités et expertises* de chacun des ministères concernés;**
- **en insistant sur la *responsabilité gouvernementale* que suppose un développement intégré de la formation professionnelle;**

23. recommande l'énoncé *d'une politique gouvernementale en matière de formation professionnelle* qui favorise:

- **une *conception qui intègre toutes les composantes* de la formation professionnelle;**
- **un *développement mieux planifié*;**
- **un plus grand *partenariat entre les systèmes éducatif et productif*;**
- **un *recours privilégié au système public d'éducation*, qu'on aura *adapté aux besoins de l'heure*;**

24. recommande l'identification *d'un lieu de coordination national*, où siégeraient *l'ensemble des partenaires sociaux* et qui assumerait la *mise en oeuvre de cette politique gouvernementale* en matière de formation professionnelle;

25. est d'avis qu'il faut *inciter les entreprises à investir davantage* dans la formation de leur personnel;

26. croit essentiel qu'une *obligation soit faite à l'entreprises de contribuer financièrement* à la formation de son personnel et d'*informer ce dernier des possibilités* de formation offertes;

27. recommande l'implantation de *formules de participation des travailleurs et des travailleuses* à la gestion de la formation dans les entreprises;

28. estime qu'il est primordial de faire du *soutien à la PME une réelle priorité* par:

- le développement de *mesures de soutien* avec contribution minimale de l'entreprise;
- *le regroupement et la simplification des programmes* existants dans une perspective qui tienne compte des exigences de la PME;
- un *accès accru pour les gestionnaires d'entreprise* à la formation en cours d'emploi;
- le travail *d'instances régionales réellement capables de les soutenir* dans le développement de leurs ressources humaines;
- l'étude de *mesures concrètes visant à contrer la crainte des entreprises d'investir en formation dans un contexte de mobilité* des travailleurs et des travailleuses;
- une *meilleure diffusion de l'information* sur les programmes et sur les expériences intéressantes;
- une *contribution directe de la grande entreprise* à la formation du personnel de *son réseau de sous-contractants*;
- un *engagement accru des établissements de formation envers la PME*;

29. se réjouit des *rapprochements qui se développent entre le système scolaire et l'entreprise*, en *favorise la diversité*, mais souligne la *nécessité du suivi et de l'évaluation* des expériences en cours;

30. croit que des efforts particuliers devraient être faits *au collégial* pour favoriser des *relations plus substantielles entre le marché du travail et le secteur d'enseignement régulier*;

31. croit qu'il faut favoriser le *développement de la formation en alternance* et en ce sens:

- en faire l'objet *d'un forum*;
- ouvrir l'alternance *à tous les effectifs*;
- *diversifier les expérimentations* et en faire l'évaluation;
- apporter une *attention particulière au phénomène de ségrégation professionnelle selon le sexe*;

32. **considère qu'il faut *remédier à l'inégalité croissante des partenaires*, inégalité liée à la vulnérabilité des établissements de formation face à l'entreprise, et recommande une *intensification du recours au système public d'éducation* par l'entreprise;**

33. **est d'avis que le MEQ doit *interpeller l'entreprise pour qu'elle intervienne plus substantiellement en formation de base*, notamment par rapport aux problématiques de *l'exploration professionnelle*, de *l'intégration des apprentissages techniques en formation de base* et de *l'alphabétisation* des populations adultes.**

CHAPITRE 5

RÉACTUALISER LE CHOIX DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

Au cours des années 1960, le Québec a fait le choix historique de confier, pour l'essentiel, la responsabilité de la formation professionnelle au système scolaire. Le Conseil a précédemment montré les forces et les faiblesses de l'offre de formation réalisée dans le système scolaire, aux paliers secondaire et collégial. Cette offre s'est par ailleurs constamment adaptée au cours des années. Le système scolaire doit, de l'avis du Conseil, demeurer un lieu privilégié — mais non exclusif — de la formation professionnelle. Tout observateur attentif peut facilement constater que le système scolaire dispose d'un potentiel, d'une expertise et d'un ensemble de ressources qui commandent, en quelque sorte, qu'on le reconnaisse comme un lieu privilégié de la formation professionnelle. D'autant plus, d'ailleurs, qu'il s'agit là des fruits d'un investissement d'envergure de la société, depuis de nombreuses années. En outre, le système scolaire a fait la preuve, comme l'a montré le Conseil — il le montrera encore dans le présent chapitre —, qu'il est capable de s'adapter et d'apporter une réponse appropriée aux besoins qui se manifestent. Enfin, le système scolaire s'est aussi ouvert aux voies du partenariat avec le monde de l'entreprise et devra continuer de le faire, comme on l'a montré précédemment. C'est pour cela qu'il faut aujourd'hui réactualiser le choix du système scolaire comme lieu privilégié de la formation professionnelle.

Mais, pour demeurer ce lieu privilégié, le système scolaire devra se situer encore mieux tout à la fois: à l'heure d'un développement intégré; dans une conception de la formation qui s'ouvre sur l'éducation permanente; dans l'optique d'une planification stratégique; et dans le contexte d'une plus profonde interdépendance et d'un plus sérieux partenariat entre le système éducatif et le système productif. S'il entend consolider et même améliorer sa contribution à la création d'un Québec compétent et compétitif, en assumant pleinement sa mission propre, il devra poursuivre son adaptation tout au moins en trois directions.

Le présent chapitre analyse chacune de ces directions, qui font l'objet d'autant de sections. La ***première*** a trait à l'élaboration et à la mise à jour des programmes scolaires. La ***deuxième*** concerne l'articulation du secondaire et du collégial. La ***troisième*** se concentre sur le financement à l'éducation des adultes.

5.1 Des programmes scolaires à l'heure de la formation permanente

L'élaboration et la mise à jour des programmes de formation représentent très certainement un défi majeur et sans doute aujourd'hui plus que jamais, étant donné l'évolution rapide du marché du travail et les transformations profondes de l'économie. Les programmes de formation constituent de fait des outils de développement très importants; d'où la nécessité de veiller à leur adaptation constante, dans l'optique aujourd'hui devenue nécessaire de la formation permanente.

La formation permanente exige d'abord des apprentissages de base substantiels et diversifiés. Ainsi, plutôt que de recommander que l'on revienne à la situation qui prévalait avant la réforme de la formation professionnelle du secondaire, comme certains le souhaitent, — étant donné l'augmentation importante de jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme et sans formation professionnelle complétée, ou étant donné également les difficultés d'accès que les exigences des nouveaux programmes posent aux adultes —, le

Conseil est d'avis qu'il faut à tout prix qu'on s'acharne à développer les moyens de donner au plus grand nombre la formation de base la plus longue et la plus solide possible[1].

C'est également dans cette perspective qu'il faut diversifier les pratiques de la formation de base, notamment par une intégration significative d'apprentissages techniques en formation de base, et ce, tant dans la perspective de permettre à tous et à toutes d'acquérir un minimum de formation technique, qu'en tant que moyen de favoriser la persévérance scolaire. Les apprentissages techniques représentent très certainement un facteur d'attrait pour certaines personnes; il faut savoir tenir compte de cette réalité. De plus, ces apprentissages techniques devraient normalement représenter des acquis importants pour toute personne qui évolue dans un univers où la technologie est aussi présente.

Les apprentissages techniques, jumelés à des apprentissages en mathématiques ou en français peuvent également devenir une voie légitime de la formation de base. Ils peuvent ainsi offrir l'occasion de tester les apprentissages plus théoriques dans des applications concrètes, de développer des connaissances plus appliquées dont les élèves peuvent voir et comprendre plus facilement l'utilité. Cette ouverture aux apprentissages techniques n'est pas sans lien non plus avec le souci de revaloriser la formation professionnelle, reconnaissant ainsi sa contribution au développement intégral de l'individu. Il s'agit, certes, d'une entreprise de taille, nécessitant plus que des engagements financiers, puisque pour y parvenir ce sont aussi les mentalités des différents intervenants du milieu de l'éducation qui devront changer sur certains points[2].

Que des efforts substantiels soient faits, pour accréditer en formation de base l'approche inductive souvent reliée aux apprentissages techniques, ne représente pas une proposition nouvelle. À plusieurs reprises, le Conseil a eu l'occasion de formuler des recommandations en ce sens[3]. Depuis, certaines activités ont pris forme ici et là. On connaît évidemment les cours d'initiation à la technologie offerts aux élèves du secondaire. On sait en outre qu'une voie technologique en

1. Pour une position plus précise sur ce point, voir le dernier avis que le Conseil vient de publier en réponse à une demande du ministre de l'Éducation: CSE, ***La Formation professionnelle au secondaire: diversifier les parcours [...]***.
2. Actuellement, aux États-Unis, un débat important se fait sur cette question de l'intégration d'apprentissages techniques en formation de base. Le Congrès américain a d'ailleurs récemment voté une nouvelle loi, dont une des orientations majeures porte précisément sur cette question: de l'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle pour le bénéfice de l'ensemble des étudiants et des étudiantes. La Loi vise à favoriser l'acquisition de contenus «académiques» plus substantiels chez les personnes inscrites en formation professionnelle, d'une part, et à permettre, d'autre part, l'acquisition d'habiletés techniques chez les personnes inscrites en formation générale. Kenneth Gray, «Vocational Education in High School: A Modern Phoenix» dans ***Phi Delta Kappan***, Février 1991, p. 443.
3. On peut consulter, à cet effet, ***La Formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires***, Québec, 1983; ***Le Deuxième Cycle d'enseignement secondaire: particularités, enjeux, voies d'améliorations***, Québec, 1986; ***Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire [...]***; ***La Formation professionnelle au secondaire: diversifier les parcours [...]***.

formation générale est actuellement au stade expérimental dans quelques établissements. Ces initiatives ne sont pas étrangères aux préoccupations du Conseil; cependant, il souhaiterait à cet égard des engagements plus substantiels, croyant d'ailleurs que l'entreprise pourrait constituer en la matière une alliée de taille.

La formation permanente requiert aussi des programmes découlant d'une vision large des champs professionnels et ouverts aux apprentissages fondamentaux. Les mutations macro-économiques en cours dans les marchés nationaux et internationaux, ainsi que leurs rebondissements au niveau micro-économique à l'échelle de l'entreprise, exercent des pressions de plus en plus fortes dans le sens d'un élargissement des compétences professionnelles de la main-d'oeuvre. Les connaissances très spécialisées deviennent vite obsolètes, ce qui met en évidence l'importance d'axer de plus en plus la formation sur les fondements et sur les connaissances d'ordre générique, plutôt que sur les connaissances liées à des applications très spécialisées, comme on l'a rappelé plus haut. De plus, dans ce contexte de changements technologiques et de restructurations industrielles où les métiers et l'organisation du travail sont appelés à évoluer rapidement, il paraît important de définir les curriculums en fonction de structures occupationnelles plus larges, et ce, tant en ce qui concerne la formation des ouvrières et ouvriers qualifiés qu'en ce qui a trait à celle des techniciennes et techniciens.

Un survol des pratiques en matière de formation professionnelle et technique qui prévalent au sein des pays les plus développés économiquement indique d'ailleurs une tendance à réduire le nombre de champs professionnels et donc à élargir la portée de chacun. L'Allemagne en est une illustration bien tangible. La majorité des pays participant à la Communauté économique européenne s'inscrit d'ailleurs dans cette direction[4]. C'est là aussi l'une des préoccupations de la nouvelle Loi américaine en matière de formation professionnelle. À une formation très pointue, on préfère une formation plus large, quitte à parfaire celle-ci par la suite en y ajoutant une certaine spécialisation en cours d'emploi.

Outre cette ouverture à des champs professionnels élargis, il y a cette place qu'il faut accorder aussi au développement d'habiletés de type «Work place literacy skills», telles les capacités de poser des diagnostics, de résoudre des problèmes, de travailler en équipe ou de s'adapter aux changements, et qui semblent particulièrement en demande actuellement chez la main-d'oeuvre nouvellement formée. Ces qualités sont maintenant indispensables, tant pour l'ouvrier qualifié que pour le technicien. Les consultations faites par le Conseil donnent à penser que cette préoccupation était présente dans les dernières révisions de programmes au secondaire comme au collégial. Les révisions futures devraient s'inscrire à la même enseigne.

La formation permanente s'harmonise bien avec des programmes élaborés par compétences, à la condition qu'ils le soient dans une optique de

4. Jean-Pierre Jallade, ***op.cit.***

formation fondamentale. Tant au secondaire qu'au collégial, on a opté pour une approche par compétences dans l'élaboration et la mise à jour des programmes de formation professionnelle. Née d'une volonté de préciser les standards et les objectifs des programmes, cette approche s'est d'abord implantée au secondaire. La décision de la DGEC de s'inspirer de la démarche du secondaire est d'ailleurs relativement récente.

Les consultations faites jusqu'ici, principalement auprès de gestionnaires et de spécialistes des programmes, donnent à penser que ce mode d'élaboration des programmes présente plus d'avantages que d'inconvénients. Parmi les avantages, on y voit un moyen d'apporter une réponse plus adéquate aux besoins de l'entreprise, certes, mais aussi aux besoins des élèves eux-mêmes. La reconnaissance des acquis devrait également en être facilitée. Les objectifs étant plus clairs, plus facilement mesurables et plus explicites, les révisions de programmes devraient en être facilitées, elles aussi, tant sur le plan technique que sous l'angle de la durée des travaux. Les liens entre les programmes pourraient aussi être plus aisément perceptibles, autant à l'intérieur d'un ordre d'enseignement qu'entre les ordres d'enseignement. À ces avantages possibles s'ajoutent aussi les découpages que l'approche rend possibles, ce qui pourrait favoriser le développement de liens plus harmonieux, le cas échéant, entre les programmes offerts aux adultes et ceux qu'on offre à la population jeune.

Mais l'approche par compétences a aussi ses limites. Dans certains milieux, par exemple, on s'interroge sur la représentativité des répondants du milieu de l'entreprise associés à ces travaux. Au collégial, l'expérimentation en cours suscite également certaines réserves, quant à la participation réelle des collèges dans le processus. Sans remettre en question la présence d'experts, on craint cependant d'être écarté du processus pour être remplacé par une nouvelle génération d'experts. Si l'implantation d'un tel modèle peut se faire dans le respect de l'autonomie des collèges, les choix faits sur le plan de la gestion peuvent tout aussi bien être porteurs d'un resserrement des pratiques auquel les collèges ne semblent pas disposés. En somme, ce n'est pas tant le modèle qui inquiète que la façon de le gérer. À cet égard, on a d'ailleurs évoqué une certaine incohérence dans le discours du MESS qui prétend, d'une part, favoriser une approche concertée en matière de gestion des programmes et qui introduit, d'autre part, de façon unilatérale un nouveau modèle d'élaboration des programmes. Par ailleurs, les nouveaux programmes par compétences n'iront pas sans susciter d'importants débats chez les enseignantes et les enseignants des collèges. Cette approche nourrit également quelque inquiétude au regard du développement de la formation fondamentale. Certains craignent, par exemple, que cette dernière soit sacrifiée au profit d'une formation trop pointue et atomisée.

Ces inquiétudes suscitées par le développement des programmes par compétences incitent, certes, à la prudence, mais le Conseil demeure malgré tout favorable à cette approche, y décelant plus d'avantages que d'inconvénients. Sans en faire une panacée, il y voit une source de solutions à plusieurs difficultés, en particulier au chapitre de la reconnaissance des acquis et des passerelles nécessaires entre les différents programmes. Aussi, incite-t-il le MEQ et le MESS à

poursuivre leurs efforts en ce sens, mais à la condition toutefois que les développements se fassent dans la perspective de la formation fondamentale, dont il a parlé plus haut. Les programmes doivent viser le développement de compétences «intégrales», c'est-à-dire de compétences intégrant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être requis pour habiliter à exercer, de manière responsable et autonome, une activité professionnelle. De plus, les programmes ainsi élaborés doivent être le fruit d'une collaboration permanente entre les représentants et représentantes du marché du travail, ceux des ministères concernés et ceux des établissements de formation.

La formation permanente requiert en outre que l'évaluation et la mise à jour des programmes soient elles-mêmes envisagées comme une responsabilité continue et partagée. Il est en effet essentiel d'envisager l'évaluation et la mise à jour des programmes comme devant s'inscrire dans des processus permanents et comme devant être le fait d'une responsabilité partagée entre les différents partenaires concernés, tant au secondaire qu'au collégial. Les modalités peuvent évidemment varier d'un ordre d'enseignement à l'autre, mais le même principe doit s'appliquer dans les deux cas.

Bien que le nouveau mode d'élaboration des programmes accrédite la participation des représentants et représentantes du marché du travail — employeurs et employés —, il semble que la représentativité des personnes en cause soit cependant difficile à assurer. Une démarche structurée est ici garante d'une plus grande qualité de représentation. Aussi faut-il favoriser l'identification de critères ou de balises quant aux choix de ces personnes désignées pour agir comme experts ou expertes du marché du travail. Parmi ces critères on pourrait, par exemple, retrouver le fait d'avoir une vision large des secteurs de formation concernés de manière à favoriser la polyvalence et la transversalité des programmes, de témoigner d'une certaine représentativité dans le milieu de la profession et d'avoir également la capacité de développer une vision à la fois réaliste et prospective de l'exercice du métier ou de la profession.

En ce qui concerne la participation des représentants et représentantes des établissements scolaires, le MEQ pourrait s'inscrire dans un mode moins autoritaire de gestion de la formation, favorisant ainsi une plus grande marge de manoeuvre pour les commissions scolaires. Des changements s'imposent aussi au collégial où, jusqu'à maintenant, la collaboration du milieu s'est faite surtout sur une base disciplinaire. Pour élaborer et mettre à jour les programmes menant au DEC, le MESS s'est doté depuis longtemps de mécanismes de coordination dont les plus importants sont les comités pédagogiques. Il s'agit de comités consultatifs formés d'enseignants et d'enseignantes de différentes disciplines, délégués par les collèges qui offrent le programme. Leur rôle est «... de faire le point sur l'état du programme et ses besoins et, éventuellement, de collaborer avec la DGEC à l'élaboration et à la révision du programme[5].» Actuellement, plusieurs personnes sont tentées de remettre en question le mandat

5. DGEC, ***La Gestion des programmes de l'enseignement collégial***, Québec, MESS, 1990, p. 16.

et la composition de ces comités pédagogiques, particulièrement en raison de leur caractère essentiellement disciplinaire. Le fait que les principaux intervenants dans l'élaboration et la révision des programmes soient des représentants de disciplines particulières contribue à faire en sorte qu'on sacrifie une vision centrée sur le programme au profit d'une vision trop exclusivement disciplinaire.

Cette formule qui a trop souvent pour effet d'entretenir des conflits d'intérêts entre représentants de disciplines est perçue comme responsable, entre autres choses, de la surcharge des programmes. On ajoute des contenus, sans toujours s'inscrire dans une vision d'ensemble du programme et, encore moins, de l'ensemble des programmes d'un secteur ou d'un champ donné. Les programmes deviennent alors de plus en plus chargés et lourds. Les passages de l'un à l'autre se font aussi plus difficilement. Les exigences pour les élèves augmentent, sans pour autant que le marché du travail y trouve un meilleur compte.

Les mécanismes actuels semblent accorder une importance disproportionnée aux porte-parole des disciplines. Il faut revoir ces structures de manière à permettre une représentation mieux équilibrée de l'ensemble des partenaires concernés: enseignants et enseignantes, représentants et représentantes du monde de l'entreprise, gestionnaires des collèges et personnes inscrites en formation. La DGEC a déjà exprimé une volonté d'agir en ce sens; le Conseil s'en réjouit et l'invite à procéder dans les plus brefs délais.

Tout en favorisant cette évaluation «interne» conjointe, il faut également souscrire à l'idée que soient développés des mécanismes «externes» d'évaluation des programmes. Le principe de l'évaluation externe doit s'appliquer tant au secondaire qu'au collégial, mais avec toute la prudence et la mesure nécessaires au chapitre des moyens, afin d'éviter les injustices liées à des modes de comparaison inadéquats[6].

Enfin, on ne saurait parler de développement, de révision ou de mise à jour des programmes sans réclamer, une fois encore, la collaboration entre les ordres d'enseignement, pour des raisons de continuité dans la formation certes, mais aussi pour des raisons de rationalisation dans l'utilisation des ressources disponibles. Cette importante question est reprise dans la section qui suit.

La formation permanente requiert, tout particulièrement, une plus grande flexibilité des programmes menant au DEC. Selon le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, les programmes menant au DEC comprennent des cours obligatoires en langue et littérature, en philosophie et en éducation physique, des cours de concentration ou de spécialisation et des cours complémentaires. On y indique aussi le nombre d'unités pour chacun de ces types de cours, de même que la part qui doit être déterminée par le Ministère et celle qui

6. Voir, sur cette question, les communications présentées dans le cadre d'un séminaire organisé par la Fédération des cégeps, les 23 et 24 octobre 1991, et ayant pour thème: ***L'évaluation, une garantie de la qualité de la formation***; voir, également, les différents travaux réalisés conjointement par la DGEC et la Fédération des cégeps ainsi que ceux de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges.

revient aux établissements. Tous les programmes menant au DEC sont soumis à ces balises établies depuis un bon moment déjà, soit depuis la création des cégeps, et qui font peu de distinctions selon que l'objet principal du programme est de préparer au marché du travail ou de conduire à des études universitaires, si ce n'est que les premiers requièrent généralement six sessions d'études, alors que les seconds peuvent être normalement complétés en quatre sessions. Mais pour l'essentiel, la structure curriculaire demeure la même.

Au moment de la création des cégeps, le fait de développer les deux types de formation, préuniversitaire et technique, en utilisant la même structure curriculaire, représentait un incitatif aux rapprochements souhaités entre ces deux univers. On voulait également favoriser ainsi le passage de l'une à l'autre, si désiré. Avec le temps, on a pu constater que ce passage entre les deux ne s'est pas avéré une grande réussite, d'une part, et que la structure agissait dans certains cas comme un carcan empêchant de fournir un service réellement adapté aux besoins, d'autre part. Ainsi, les commentaires recueillis par le Conseil lors de ses consultations l'invitent à mettre en doute la pertinence de continuer de modeler l'organisation de la formation technique sur celle du secteur préuniversitaire. Sans remettre fondamentalement en question la structure de base actuelle, il importe d'en assouplir les modalités de mise en oeuvre, pour qu'elle prenne mieux en compte la diversité des besoins actuels et futurs.

Il ne faut pas remettre en question la pertinence de conserver les trois types de cours existants (obligatoires, de spécialisation et complémentaires). La nécessité de maintenir des enseignements généraux dans tous les programmes de formation technique ne fait aucun doute. Chaque jour apporte une confirmation de plus de l'importance de ce type d'apprentissages. L'habileté à résoudre des problèmes, à analyser des situations ou à prendre des décisions constitue d'ailleurs une profonde attente à l'adresse des techniciennes et techniciens nouvellement formés. Mais il n'est pas certain que les cours de langue, de littérature ou de philosophie puissent seuls y contribuer. Rien n'indique que d'autres apprentissages n'apporteraient pas une contribution plus pertinente, eu égard aux divers programmes. Il en va de même des unités obligatoires en éducation physique. Sont-elles vraiment nécessaires? Dans certaines circonstances, une formation en informatique ou en sociologie, par exemple, ne serait-elle pas préférable à un cours de tennis ou d'escrime? Pourquoi ne pas s'arrêter aux compétences générales visées plutôt qu'aux disciplines? Le Conseil croit qu'il faut maintenir mais repenser cette formation obligatoire en la définissant essentiellement sur la base des compétences générales visées et en favorisant au maximum leur intégration aux programmes techniques.

Mais le questionnement du Conseil va au-delà de cette approche renouvelée des enseignements généraux. Il s'interroge aussi sur la possibilité d'introduire des formats variables pouvant mener à l'obtention du DEC. Tout en évitant de tomber dans l'éparpillement et la confusion, il importe de mener une réflexion sur la possibilité d'un découpage des programmes menant au DEC. Dans certains milieux, on parle de reconnaissance d'étapes de formation dans la poursuite du DEC, de manière à favoriser la persévérance. Dans un autre ordre d'idées, il est aussi question d'interroger la norme voulant que tous les pro-

grammes menant au DEC aient la même durée. Ne pourrait-on pas envisager des programmes à durée variable, comme il en existe à l'université par exemple? En somme, une importante réflexion doit se faire sur ces paramètres qui définissent les programmes, de manière à les actualiser en fonction des besoins d'aujourd'hui.

La formation permanente requiert la souplesse mais aussi la continuité entre les programmes. Dans cet esprit, il faut favoriser de meilleures jonctions entre les programmes offerts aux adultes, tout en préservant la souplesse qui prévaut actuellement dans ce secteur. On parle de plus en plus de favoriser des arrimages, non seulement entre les CEC et le DEC, mais aussi entre les AEC et les CEC et entre les AEC et le DEC. Il peut paraître aberrant, a priori, de prétendre développer un programme menant au DEC, à partir de pièces détachées (AEC) conçues d'abord en réponse à des besoins très spécifiques. Dans les faits, il faut comprendre que les problématiques menant à l'un et l'autre type de programmes sont différentes. Dans un cas, il est question de formation initiale et, dans l'autre, les enjeux sont beaucoup plus immédiats et spécifiques.

Conscient de ces difficultés, le Conseil croit néanmoins que des articulations sont parfois possibles et qu'il serait souhaitable de les favoriser. L'atomisation actuelle des pratiques présente des avantages en termes de souplesse. Elle comporte néanmoins d'importantes limites, notamment sur le plan de la reconnaissance de la formation.

La formation permanente appelle, de toute évidence, la formation continue du personnel enseignant. Sans qu'il soit question de réduire la problématique du perfectionnement au contexte de l'élaboration et de la mise à jour des programmes, il demeure que le défi d'adapter les programmes aux multiples changements qui s'opèrent sur le marché du travail suppose aussi la capacité de dispenser une formation à jour et donc la nécessité pour les enseignants et les enseignantes de parfaire constamment leurs connaissances.

Au secondaire, les différentes consultations faites par le Conseil lui ont permis de constater que, même si «la grande majorité du personnel enseignant participe, à l'occasion, à certaines activités de perfectionnement»[7], cette participation de-

7. CSE, ***La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social***, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, p. 39. En outre, un sondage fait par le Conseil auprès du personnel enseignant a révélé qu'une bonne majorité des enseignantes et des enseignants avait participé, au cours des cinq dernières années, à des activités de perfectionnement lors de journées pédagogiques (89,1 %) ou lors de congrès, colloques ou conférences (68,5 %). Mais beaucoup moins nombreux sont ceux et celles qui ont eu l'occasion de suivre des cours à l'université (36,5 %) ou encore de bénéficier de stages (39,3 %). Le sondage n'indique, par ailleurs, aucune différence significative selon le secteur d'enseignement (général ou professionnel). Michèle Berthelot, ***Enseigner, qu'en disent les profs?***, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1991, p. 80. Un autre sondage réalisé cette fois par le MEQ indiquait que 65 % des répondants et des répondantes avaient suivi une ou des sessions de perfectionnement offertes par le MEQ, au cours des trois dernières années: Serge Bouchard, ***La Situation du personnel enseignant en formation professionnelle au secondaire au Québec***, Québec, MEQ, 1991, (document préliminaire), p. 67.

meure insuffisamment généralisée. Pourtant, les besoins sont grands et les enseignantes et les enseignants en sont bien conscients. L'intérêt manifesté par rapport aux activités de perfectionnement offertes en fait foi. Mais plusieurs obstacles en limitent encore l'accès.

Ainsi en est-il, par exemple, de l'insuffisance des ressources consacrées à la formation en cours d'emploi tant par les employeurs locaux que par le ministère de l'Éducation. C'est bien la quantité et non la qualité des sessions disponibles, qui fait l'objet de critiques de la part du personnel enseignant[8]. Actuellement, au secondaire, le perfectionnement se résume souvent à ce qui est offert et organisé par le MEQ dans le cadre du développement des nouveaux programmes. Bien qu'il soit difficile de savoir précisément ce qui se fait sur le plan local[9], tout indique que, en dehors du remboursement des frais de suppléance, de séjour et de déplacement du personnel, inscrit aux sessions provinciales de perfectionnement, la contribution locale est plutôt réduite.

Avec la réforme de l'enseignement professionnel au secondaire, des sommes d'argent importantes ont été affectées au perfectionnement. Tout en sachant que les engagements financiers ne permettaient pas de répondre à l'ensemble des besoins exprimés, des compressions budgétaires ont pourtant été faites, ce qui a incité les commissions scolaires à investir elles-mêmes davantage dans le dossier du perfectionnement. Dans la foulée des compressions budgétaires, un volet important du perfectionnement en formation professionnelle a été significativement affecté, au point même de voir ses budgets réduits à zéro. Contrairement à toute attente, le programme concerné est celui des stages de perfectionnement en entreprise. En effet, le perfectionnement par les stages en entreprise ne fait plus partie maintenant des pratiques du MEQ. Ce programme, qui avait pour objectif de «permettre aux enseignants et aux enseignantes de la formation professionnelle de mettre à jour leurs connaissances techniques et pédagogiques dans un milieu de travail correspondant au programme d'études qu'ils enseignent[10]», a été sacrifié dans le cadre des dernières compressions budgétaires, bien que sa pertinence soit largement reconnue tant chez le personnel enseignant et le personnel administratif des commissions scolaires que chez les porte-parole des entreprises. En témoignent de façon très explicite l'évaluation du programme faite récemment au MEQ[11] et dont les résultats en favorisent nettement le maintien. Non seulement est-il perçu comme bénéfique sous l'angle de la mise à jour des compétences du personnel enseignant et du soutien à la motivation au travail, mais il représente aussi un atout important au développement et à l'organisation de stages en entreprise pour les élèves. Les résultats du sondage du Conseil vont eux aussi dans le même sens. En général, on se dit très satisfaits des stages de perfectionnement en entreprise.

8. Michèle Berthelot, ***op.cit.***, et Serge Bouchard, ***op.cit.***
9. Une recherche est actuellement en cours sous la responsabilité de la TREAQ.
10. MEQ, ***Programmes de stage en entreprise 1990-91***, mai 1990, p. 1.
11. MEQ, ***Perfectionnement du personnel enseignant, évaluation du programme de stage en entreprise***, Québec, 1990.

Selon les données du sondage du MEQ, le quart du personnel enseignant du secteur professionnel au secondaire n'a pas un minimum de 3 ans d'expérience en entreprise. Près de 40 % des enseignants et des enseignantes ont moins de 5 années d'expérience en entreprise et les proportions sont encore plus fortes lorsqu'on ne considère que le personnel à temps complet. On ne saurait non plus prétendre que la majorité des enseignantes et des enseignants aient eu l'occasion, au cours des dernières années, de bénéficier de stages en milieu de travail. Certes, ces activités de perfectionnement présentent de multiples difficultés d'organisation et des réticences peuvent s'exprimer de part et d'autre, mais la demande n'en est pas moins réelle.

De plus, le manque de diversité des activités de perfectionnement, les difficultés de trouver le personnel qualifié pour assurer la suppléance et la non-reconnaissance des activités de perfectionnement lorsqu'elles ne s'inscrivent pas dans une formation universitaire représentent d'autres freins à l'accès aux activités de perfectionnement. On sait que la majeure partie des activités offertes et accessibles aux enseignants et aux enseignantes du secteur professionnel ne fait l'objet d'aucune reconnaissance salariale, contrairement à ce qui se passe du côté de la formation générale. C'est là une injustice dénoncée depuis longtemps et qui affecte certainement la motivation des personnes concernées.

Si la situation mérite certains correctifs à l'enseignement régulier, les difficultés paraissaient encore plus grandes pour le personnel enseignant de l'éducation des adultes, où les employés à statut précaire — à temps partiel ou à taux horaire — se retrouvent en plus grand nombre: pour eux, l'accès aux activités de perfectionnement est en effet beaucoup plus réduit. De plus, chez ce personnel, c'est non seulement l'accès au perfectionnement technique qui fait défaut, c'est aussi le perfectionnement en psychopédagogie. Les besoins sont pourtant importants, la majorité de ces enseignantes et de ces enseignants à statut précaire n'ayant pas la formation minimale — 30 crédits — requise en ce domaine[12].

Comme il l'a fait récemment dans le cadre de son dernier rapport annuel, le Conseil croit donc important d'insister de nouveau sur les efforts qui s'imposent en matière de perfectionnement du personnel enseignant, quel que soit le secteur d'appartenance ou le statut d'emploi, et ce, dans une perspective d'éducation permanente et de professionnalisation[13]. Aussi, des efforts doivent être faits, notamment: pour accroître et diversifier les investissements en matière de perfectionnement; pour y faire participer davantage l'ensemble des intervenants concernés et favoriser une plus grande prise en charge locale; pour permettre l'implantation de mesures spéciales d'incitation, en particulier dans les secteurs où l'on prévoit des pénuries; pour favoriser l'intégration de la formation continue dans la tâche du personnel enseignant. Mais, en formation professionnelle, le perfectionnement en entreprise et la reconnaissance des

12. Serge Bouchard, ***La Situation du personnel enseignant en formation professionnelle au secondaire*** *[...]*, p. 55.
13. CSE, ***La Profession enseignante: vers un renouvellement*** *[...]*, p. 43.

activités offertes «sous forme d'unités cumulatives qui pourraient être prises en compte dans la gestion locale des ressources humaines»[14] méritent certainement une attention particulière. Il est inadmissible que le MEQ se désiste en ce qui a trait aux stages en entreprise. Certes, les établissements scolaires doivent investir davantage dans ce type de perfectionnement comme dans les autres d'ailleurs, mais le MEQ doit conserver une part de responsabilité dans ce dossier. Quant à la reconnaissance des activités, elle présente un défi important, aussi important que celui de rendre accessible le perfectionnement à l'ensemble du personnel, y compris aux travailleurs et aux travailleuses à statut précaire. Ce qui est attendu de l'entreprise doit l'être également de l'établissement scolaire.

Au collégial comme au secondaire, les phénomènes qui contribuent à faire pression sur le perfectionnement du personnel enseignant sont multiples. Ainsi en est-il, par exemple, des restructurations industrielles qui prennent forme sur le marché du travail dans le cadre de la mondialisation de l'économie, des changements technologiques, de l'évolution correspondante des emplois, des législations nouvelles, du peu de mobilité de la population enseignante et de l'hétérogénéité croissante de la population étudiante.

Si les pressions sont nombreuses, il ne semble pas, toutefois, que les modalités actuelles d'organisation du perfectionnement soient toujours propices au développement de réponses satisfaisantes. Une récente étude réalisée à la demande de la Délégation collégiale du Comité mixte de Performa identifie cinq grands problèmes apparemment responsables de cette situation[15]. On y fait d'abord référence à l'absence d'orientation claire en matière de politique de perfectionnement. Y est dénoncée, également, l'absence d'approche intégrée, cohérente et articulée, ce qui rend impossible l'obtention d'une vision globale des besoins: en témoignent, entre autres choses, le dédoublement, l'émiettement des ressources et l'absence de mécanismes de planification des activités de perfectionnement lors des changements de programmes. Les activités de perfectionnement sont en outre loin d'être toujours accessibles: on parle du manque de ressources affectées au perfectionnement et de leur mauvaise gestion. La rigidité des règles de fonctionnement de certains programmes, l'éloignement des sites de perfectionnement, l'absence de programmes de formation adéquats et le peu d'initiatives conjointes avec les entreprises et les associations professionnelles sont aussi vus comme des phénomènes pouvant contraindre l'accès au perfectionnement. Enfin, on considère aussi la lourdeur de la tâche et l'absence de reconnaissance salariale des activités de perfectionnement non inscrites dans une scolarisation universitaire comme des problèmes tout aussi importants.

Face à ces multiples difficultés, on propose un nouveau mode d'organisation du perfectionnement dont les objectifs généraux s'énoncent comme suit: un système de perfectionnement géré par les collèges dans une approche de développement organisationnel; qui favorise un perfectionnement sur mesure; qui mise sur la

14. ***Ibid.***, p. 45.
15. Lise Poirier Proulx, ***Le Perfectionnement des enseignants et des enseignantes du secteur professionnel au niveau collégial***, Rapport de recherche, Délégation collégiale du Comité mixte de Performa, juin 1991.

concertation; qui tente d'optimaliser les ressources existantes; qui vise à établir l'équité dans la reconnaissance des activités de perfectionnement[16].

Globalement, le Conseil est porté à souscrire à de telles orientations et il est d'avis que le sérieux de cette lecture de la situation et des recommandations qui en découlent devrait inciter le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à apporter à ce dossier toute l'attention qu'il mérite. Récemment, le Conseil des collèges[17] a lui aussi traité de cette importante question et invité le Ministère à revoir ses engagements dans ce dossier. L'état de la question ne semble donc plus à faire; les analyses sont complétées; les propositions d'actions sont sur la table. La volonté politique d'agir en ce sens doit maintenant primer. Cependant, l'adoption de mesures particulières, tant au secondaire qu'au collégial, «n'aura véritablement de sens que si elle s'insère dans le cadre d'une politique de la profession enseignante dont la formation initiale et continue constitue un volet essentiel[18].»

5.2 Une articulation plus poussée du secondaire et du collégial

C'est en 1986 que trois commissions scolaires et deux cégeps de la Côte-Nord se regroupaient pour former la corporation GRADE, dont on a parlé précédemment. En juin dernier, le Centre spécialisé des pêches du cégep de la Gaspésie et des Îles, la commission scolaire régionale Gaspésia, la commission scolaire des Îles, la commission scolaire Miguasha et la commission scolaire régionale de la Péninsule signaient une entente de concertation et de collaboration en matière de formation professionnelle, dans le domaine des pêches et de l'aquiculture. L'évaluation des besoins du milieu, la conception ou le développement des programmes, l'organisation de la formation et la promotion des services offerts auprès de la population étaient autant d'objets de collaboration et de concertation visés par la nouvelle entente. Au cours de la présente année, dans le secteur agricole, des cégeps et des commissions scolaires ont commencé à établir des ententes pour offrir des services de formation harmonisés. C'est le cas, en particulier, en Abitibi-Témiscamingue ou dans l'Outaouais. Ces quelques cas cités ici en exemples confirment l'idée qu'il est possible de développer de réelles concertations entre cégeps et commissions scolaires. Mais, de façon générale, c'est d'abord la pauvreté du dialogue et la concurrence qui semblent malheureusement encore caractériser l'état des rapports entre le réseau secondaire et le réseau collégial.

D'abord, deux conceptions de la formation professionnelle se sont développées parallèlement. Au cours des dernières années, des changements majeurs se sont concrétisés du côté de la formation professionnelle de l'ordre d'enseignement secondaire: par exemple, la formation professionnelle a pris ses distances par rapport à la formation de base en se spécialisant; elle s'est développée dans un contexte d'harmonisation entre les effectifs jeunes et les effectifs adultes; les programmes ont fait l'objet de révisions majeures; la formation professionnelle a rompu sa cohabitation avec la formation générale, étant maintenant souvent

16. ***Ibid.***, page 119.
17. Conseil des collèges, ***Le Perfectionnement du secteur professionnel au collégial. Analyse de la situation et pistes d'amélioration***, Québec, 1990.
18. CSE, ***La Profession enseignante: vers un renouvellement [...]***, p. 46.

regroupée et dispensée dans des centres dédiés; dans certains secteurs, des centres spécialisés ont vu le jour ou le verront sous peu et avec eux se sont développés de nouveaux partenariats dans la gestion des établissements de formation; la répartition géographique des enseignements a fait l'objet d'une importante rationalisation et le mouvement en ce sens ne semble qu'amorcé. Ainsi, avec la réforme de la formation professionnelle au secondaire, des changements structurels majeurs ont pris forme. Malgré l'importance de ces transformations, un véritable dialogue entre les réseaux secondaire et collégial n'a pas eu lieu. Ces grands projets qui ont concrétisé la réforme du secondaire au cours des dernières années n'ont manifestement pas fait l'objet de débats substantiels, au sein des instances gouvernementales chargées de veiller à l'articulation entre les ordres d'enseignement.

Ainsi se développent parallèlement deux conceptions de plus en plus différentes de la formation professionnelle, comme s'il s'agissait d'univers fondamentalement distincts. Des changements structurels majeurs sont en cours, mais sans dialogue substantiel entre partenaires de l'éducation et sans que les enjeux fondamentaux de ces décisions soient ouvertement discutés. Jusqu'ici les appels à la concertation, faits par de nombreux organismes[19], n'ont manifestement pas donné les résultats escomptés. Pourtant les nécessités d'une concertation entre les ordres d'enseignement ne sont pas moins criantes aujourd'hui.

Au nombre des difficultés généralement associées à ce manque de concertation entre les ordres d'enseignement figurent notamment: les dédoublements au chapitre des programmes offerts et des mécanismes de gestion, structures et procédures administratives mis en place pour soutenir l'offre de services; le plafonnement des formations dans certains secteurs; les pénalités entourant le passage d'un niveau de formation à l'autre; les problèmes liés à la viabilité des programmes, étant donné les difficultés de recrutement dans certains secteurs; les difficultés de planification de l'offre générale de service d'enseignement; les difficultés plus directement reliées à l'articulation de cette offre avec le développement économique de la région; la complexité des rapports entretenus avec les partenaires du monde du travail. Cette liste déjà longue n'épuise pas la question, mais elle indique cependant avec suffisamment d'éloquence que ce sont autant la qualité et l'accessibilité des services, que l'efficacité et la rentabilité des investissements qui sont ici en cause.

Pourtant, la conjoncture rend cette concertation encore plus nécessaire. D'abord, en raison des restructurations industrielles qui ont cours actuellement et de l'augmentation de la demande de qualifications qui en résulte[20], les com-

19. On peut consulter, à cet effet, les documents suivants: CSE, ***Une meilleure articulation du secondaire et du collégial [...]***; Conseil des collèges, ***L'harmonisation du secondaire et du collégial [...]***; Conseil des collèges, ***Harmoniser les formations professionnelles secondaires et collégiales: un atout pour leur développement***, Québec, 1991; Fédération des cégeps, ***Éléments d'informations, de réflexions et de solutions au sujet des liaisons entre le secondaire professionnel et les programmes de formation technique au collégial***, document de travail de la Commission des affaires pédagogiques, Montréal, 1989.

20. Jacques Lesourne, ***op.cit.***, p. 154; Colette Bernier, ***op.cit.***, p. 23.

pétences requises de la part de la main-d'œuvre varient tellement en complexité qu'il est de plus en plus difficile de les séparer en grandes catégories distinctes. Où commence la formation de la technicienne et du technicien et où se termine celle de l'ouvrière et de l'ouvrier qualifiés? Les critères de partage semblent correspondre moins qu'auparavant à la réalité du marché du travail. Il faut voir ainsi que, en réponse aux besoins exprimés par l'entreprise, on a tendance maintenant à ajouter au contenu des programmes de formation technique une part de formation plus directement reliée à la capacité d'opérer la machinerie. Ces connaissances paraissent essentielles à l'autonomie requise dans l'exercice des tâches de techniciens et de techniciennes. Inversement, dans le cadre de la réforme des programmes de formation professionnelle au secondaire, on a cherché à hausser les exigences en ce qui a trait à certains apprentissages plus fondamentaux. De plus, pour favoriser l'accès à la formation, le réseau collégial s'est engagé dans un processus de révision des préalables, avec la volonté de ne s'en tenir qu'à l'essentiel. Dans la même perspective, il se développe des cours d'appoint et de mise à niveau, de sorte que les frontières entre le secondaire et le collégial sont de plus en plus perméables. Cette tendance est-elle source de confusion ou favorise-t-elle plutôt une plus grande continuité entre les ordres d'enseignement? La question mérite tout au moins d'être posée.

Par ailleurs, la tendance actuelle à une certaine déscolarisation de la formation professionnelle, notamment avec l'ampleur que prend le développement de la formation sur mesure, contribue également à questionner ce partage strict de la formation professionnelle dans deux réseaux aussi distincts et aux articulations si fragiles. Il faut bien voir que, dans les faits, les établissements tolèrent aujourd'hui une plus grande marge d'écart par rapport à leur mission initiale. Est-ce une conséquence de la concurrence accrue ou encore un indice d'une ouverture inévitable vers un nouveau partage de la formation? Dans certains milieux, on ose même prétendre que, dans près de 50 % des cas de formation sur mesure, on ne saurait dire précisément à quel ordre d'enseignement correspond la formation dispensée.

En outre, avec les transformations qu'elle a connues au cours des dernières années, la formation professionnelle du secondaire ne fait plus partie du curriculum de la formation de base. Elle est devenue une formation post-formation de base, ce qui tend à la situer davantage en continuité avec l'enseignement supérieur. Au moment de la réforme, le Conseil avait d'ailleurs analysé cette distance qu'allait prendre la formation professionnelle et cette spécificité qu'elle s'apprêtait à acquérir, tant dans ses contenus que dans ses modes d'organisation[21].

On ne saurait ignorer non plus la pression exercée par les ressources disponibles. Chacun sait qu'elles se font de plus en plus rares. Ainsi, la compétition prend une importance grandissante et les besoins d'une utilisation plus rationnelle deviennent aussi plus pressants. En somme, loin de réduire l'importance des articulations entre la formation professionnelle au secondaire et la formation

21. CSE, ***Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire*** *[...]*, p. 20.

technique au collégial, la conjoncture actuelle commande, au contraire, encore plus de rapprochements.

La conjoncture requiert même un débat public portant sur l'existence de deux réseaux distincts. Il ne fait aucun doute que des rapprochements s'imposent entre les différents ordres d'enseignement. La question ici est de savoir quelles doivent être les modalités à privilégier. Faut-il stimuler les initiatives locales, revoir les structures provinciales et régionales de coordination existantes ou oser aller encore plus loin, en ce qui a trait au secondaire et au collégial, et questionner l'existence même de deux réseaux distincts?

Le Conseil n'est pas le premier à formuler une telle interrogation. Dans certains milieux, la réflexion semble même terminée, la solution étant toute trouvée: il faut revenir aux écoles de métiers et aux instituts de technologie d'autrefois. La réflexion faite par le Conseil sur cette question est loin d'être achevée. Non seulement n'est-il pas prêt à recommander une modalité particulière de regroupement, mais il n'est même pas convaincu que l'idée de regrouper la formation professionnelle et la formation technique soit la solution la plus appropriée. Il y verrait des avantages mais aussi des inconvénients et il croit fermement que la question doit être débattue ouvertement, que toutes les personnes concernées par cette question doivent avoir la possibilité d'en mesurer les enjeux réels et d'exprimer leur point de vue sur le sujet.

Le regroupement de la formation professionnelle et de la formation technique aurait-il pour effet de rendre les passerelles entre les différentes voies plus visibles et plus perméables? Favoriserait-on ainsi davantage le développement de la formation professionnelle en filières continues? Les jeunes et les moins jeunes seraient-ils plus attirés par la formation professionnelle, s'ils la percevaient réellement comme une formation qui peut conduire plus ou moins rapidement au marché du travail, mais qui peut tout aussi bien, sans pénalité, donner accès à une formation de niveau supérieur? Un éventuel regroupement aurait-il pour effet de revaloriser la formation professionnelle correspondant à la formation d'ouvrier qualifié?

Par ailleurs, étant donné l'importance quantitative de la formation technique actuelle comparativement à la formation professionnelle, d'une part, et la tendance à la technicisation de l'emploi observée dans plusieurs sociétés économiquement développées, d'autre part, ne faut-il pas anticiper plutôt le danger d'une perte d'identité et, du même coup, une dévalorisation encore plus grande de la formation professionnelle correspondant à la formation d'ouvrier qualifié? Le fait d'introduire la formation professionnelle secondaire et la formation technique collégiale dans le même réseau ne risque-t-il pas d'entraîner une perte de légitimité encore plus grande de la formation professionnelle?[22] Dans l'hypothèse contraire, serait-ce plutôt la formation technique qui pourrait y perdre en reconnaissance sociale?

22. Voir, à ce sujet, Lucie Tanguy, ***Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?***, La Documentation française, Paris, 1991, p. 117.

Quelles pourraient être les implications d'un tel regroupement par rapport à la problématique de l'intégration des apprentissages généraux aux apprentissages plus strictement professionnels et techniques? Serait-il tolérable, à l'intérieur d'un même réseau de formation, de soutenir ces deux logiques différentes selon les filières disponibles? Si le modèle unique devait s'imposer, quelle approche prévaudrait: celle qui caractérise actuellement la formation professionnelle au secondaire ou celle du réseau collégial? Qu'adviendrait-il par ailleurs de la formation préuniversitaire? Le rapprochement de la formation professionnelle et de la formation technique aurait-il nécessairement pour effet d'éclipser la formation préuniversitaire en la ramenant en d'autres lieux, ou est-il permis d'envisager le maintien ou peut-être même l'enrichissement de la cohabitation actuelle? Si cette cohabitation devait être rompue, quels en seraient les impacts en terme d'accessibilité de la formation supérieure, par exemple?

Sous l'angle de la rationalisation des ressources financières disponibles, est-il permis d'envisager des économies substantielles par rapport aux équipements et aux diverses modalités de gestion de la formation? Peut-on espérer que les économies seront à ce point substantielles qu'elles permettront d'améliorer l'offre de service actuelle, tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif? Peut-on penser que les économies ainsi générées compenseront largement pour les difficultés liées inévitablement à des changements aussi considérables? Peut-on réellement y voir un moyen d'engloutir moins d'argent dans les structures, pour investir plus substantiellement dans les services à la clientèle? Peut-on y déceler un moyen d'éviter certains effets pervers de la rationalisation en cours actuellement à chacun des ordres d'enseignement concernés?

Quels pourront être les impacts sur l'accès aux services? Est-il réellement permis de croire que, à l'intérieur d'un seul réseau, les effectifs jeunes et adultes pourront se situer plus facilement par rapport à l'offre de services disponibles? Ceux-ci pourront-ils leur être offerts essentiellement en réponse à leurs besoins réels, plutôt que dans une conjoncture où certains effets pervers d'une concurrence excessive ont préséance? Tout compte fait, la population desservie pourrait-elle s'attendre à un traitement réellement plus équitable? Quels impacts pourrait-on anticiper par rapport à la viabilité des services offerts? Un éventuel regroupement pourrait-il entraîner, par ailleurs, une diminution des points de service?

Sur le plan du développement régional et des rapports entre partenaires de l'éducation et du marché du travail, quels doivent être les avantages ou les inconvénients à prendre en considération? Dans un autre ordre d'idées, un éventuel retrait de la formation professionnelle du réseau secondaire aurait-il pour effet de limiter encore davantage l'apport d'apprentissages techniques et technologiques à la formation de base, de même que son ouverture à certaines activités préparatoires à la vie active? N'y aurait-il pas une contradiction entre le fait de recommander une accréditation des apprentissages techniques en formation de base, d'une part, et le retrait de la formation professionnelle du réseau chargé de la dispensation de cette formation de base, d'autre part? Quant aux articulations aussi nécessaires entre l'ordre d'enseignement collégial et l'ordre d'enseignement universitaire, seraient-elles facilitées ou, au contraire,

rendues encore plus difficiles, dans l'éventualité d'un regroupement de la formation professionnelle et de la formation technique?

En somme, voilà autant de questions qui témoignent de l'importance et de l'envergure du débat sous-jacent à un tel questionnement. Toute la lumière n'est pas faite actuellement sur les possibilités de la présente structure, elle l'est encore moins sur le potentiel réel d'un éventuel regroupement. S'inspirant autant de principes démocratiques que d'une rationalité purement économique, le Conseil réitère encore une fois la nécessité de prendre les moyens de permettre de véritables articulations entre les ordres d'enseignement.

5.3 Un financement de l'éducation des adultes qui favorise l'accessibilité[23]

À l'éducation des adultes, tant au secondaire qu'au collégial, la diversité des sources et la transformation des normes en vigueur représentent une caractéristique majeure du financement. Pour les établissements de formation, on distingue au moins six sources de financement différentes: la CEIC, le MMSRFP, le MEQ, le MESS, les entreprises et les individus. Chaque source de financement a ses objectifs et ses modalités propres, qui varient en outre selon les populations et les programmes concernés. C'est le cas du côté des formations régies par le réseau de la main-d'oeuvre, mais c'est aussi le cas au sein même du réseau de l'éducation. Ainsi, les normes de financement de la formation des adultes diffèrent-elles de celles qui prévalent pour l'enseignement régulier. Une certaine harmonisation a pris forme récemment au secondaire, mais les dernières règles budgétaires prévoient encore des différences dans le financement des activités, selon qu'elles s'adressent aux jeunes ou aux adultes. Au collégial, le mode d'allocation des ressources qui a cours actuellement n'inclut pas l'éducation des adultes et les modifications prévues avec l'implantation du FABES[24] n'auront pas pour effet, semble-t-il, de régulariser cette situation, du moins pas dans un avenir rapproché. Le financement des activités de l'éducation des adultes demeurera donc exclu du processus général de financement des cégeps.

Autres phénomènes propres au financement des activités de formation des adultes: l'augmentation difficilement pondérable de la contribution directe de l'entreprise et, inversement, la diminution du financement direct des établissements par l'État, financement dont la trajectoire se modifie d'ailleurs en passant de plus en plus souvent par l'entreprise. Pour les établissements de formation, ces phénomènes impliquent qu'ils reçoivent de la part de l'État un financement direct moins substantiel, en particulier au collégial, et que la marge de revenus imprévisibles s'accroît: cela ne veut pas dire, au total, une diminution des ressources financières disponibles; mais cela signifie très certainement des approches différentes pour y avoir accès.

Au collégial, les budgets destinés à la formation standardisée et créditée ont connu une diminution importante au cours des dernières années, tant en ce qui concerne le financement du MESS et de la CEIC qu'en ce qui a trait à celui du

23. Cet aspect de la question sera repris dans l'avis à venir sur l'état et les besoins de l'éducation des adultes, dix ans après la commission Jean.
24. Le sigle FABES désigne le nouveau mode d'allocation des ressources au collégial.

MMSRFP. Le financement provenant du MESS, et presque entièrement destiné à ce type de formation, a connu au cours des dernières années une légère augmentation, mais n'a jamais été pleinement indexé, de sorte qu'il n'y a pas eu de véritable augmentation. On parle même de diminution, les ajouts étant inférieurs à l'augmentation du coût de la vie. Les financements provenant du MMSRFP et de la CEIC ont diminué encore plus substantiellement au profit de la formation sur mesure[25]. Cette augmentation des sommes destinées à la formation sur mesure provient surtout d'un nouveau partage des fonds fédéraux entre les collèges et les commissions scolaires. Les collèges, plus engagés dans la formation sur mesure que les commissions scolaires, reçoivent à cette fin une part plus substantielle des montants régis par l'Accord Canada-Québec.

Au secondaire, la situation est encore une fois très différente, puisque le financement du MEQ s'est accru de façon substantielle, alors que celui qui provient du réseau de la main-d'oeuvre a diminué. C'est le cas, en particulier, des sommes provenant de la CEIC. Comme le gouvernement fédéral n'a pas augmenté son financement depuis 1986-1987, qu'il utilise une part sans cesse croissante du budget destiné jusqu'ici au financement de la formation en établissement pour développer la formation sur mesure et que les commissions scolaires se sont jusqu'à maintenant moins investies dans la formation sur mesure que les collèges, le financement fédéral diminue dans les commissions scolaires pendant qu'il augmente dans les collèges — essentiellement cependant pour la formation sur mesure.

Au bilan, si les cégeps semblent gagnants en termes de formation sur mesure, l'offre de formation dite standardisée paraît déficitaire, notamment si l'on compare les situations qui prévalent à chacun des ordres d'enseignement. Pendant que le MEQ assume une part croissante de la formation standardisée offerte aux adultes, le MESS réduit constamment sa contribution destinée à offrir une formation standardisée à temps partiel. Les collèges dénoncent d'ailleurs abondamment l'insuffisance du financement leur permettant d'assumer une mission qui, disent-ils, leur revient en propre, soit la formation créditée inscrite dans des programmes, offerte à temps partiel et donnant droit à une reconnaissance officielle; en d'autres termes, la formation standardisée.

Les difficultés de financement s'avèrent de plus en plus grandes, parce que les demandes augmentent et les budgets diminuent. Malgré ces compressions budgétaires, de 1985-1986 à 1989-1990, on a pu constater au collégial une augmentation des effectifs rejoints par la formation créditée. Ce phénomène témoigne certainement de la détermination des établissements de formation à assumer cette mission, ainsi que de l'existence d'une demande bien réelle pour ce type de formation. Il semble aussi indiquer qu'il est possible de faire peut-être plus avec moins, mais à quelles conditions? Doit-on rogner sur les durées de formation? La qualité des services offerts s'en trouve-t-elle affectée? Combien de formations demeurent-elles inachevées, faute de ressources suffisantes? Quels

25. Pour plus de précisions sur cette question, on peut consulter le rapport du Conseil des collèges, ***L'Éducation des adultes dans les cégeps. Rapport sur l'état et les besoins [...]***.

compromis les établissements de formation doivent-ils faire pour aller chercher les revenus nécessaires pour assumer, par ailleurs, leur mission fondamentale? L'augmentation des frais de scolarité, ou encore la réduction des efforts d'adaptation des services aux besoins particuliers des populations qui n'ont pas les moyens de soutenir financièrement les services qu'elles réclament, fait-elle partie de ces compromis rendus inévitables dans le contexte actuel?

Les commentaires recueillis par le Conseil dans ses consultations vont tout à fait dans la ligne de ceux dont le Conseil de collèges a fait état dans son dernier rapport. Les conditions actuelles de financement incitent les cégeps à s'orienter vers ce qui est le plus payant et à négliger des besoins importants mais déficitaires. La qualité et l'accessibilité des services sont donc directement affectées par ces dispositions en matière de financement. Il en va de même des rapports déjà fort complexes entre les collèges et les commissions de formation professionnelle, sans oublier non plus les relations avec l'entreprise, dont la qualité paraît actuellement compromise par des difficultés reliées en particulier au financement des établissements.

Au secondaire, si la situation paraît moins dramatique, notamment grâce à l'apport monétaire substantiel du MEQ depuis 1986-1987, on a vu que les statistiques des dernières années indiquaient une tendance importante à la réduction de la formation à temps partiel. De toute évidence, cette situation n'est pas la résultante d'une diminution de la demande exprimée par les adultes. Bien au contraire, tout indique qu'une volonté de réduire les ressources financières, en croissance depuis 1988, ait conduit à une modification substantielle des conditions d'accès à ce régime d'études. Ainsi, par exemple, a-t-on fixé un minimum de 15 heures/semaine de formation, ou encore a-t-on limité l'accès aux personnes ne détenant pas de diplôme. Ces conditions font en sorte que l'enveloppe ouverte du secondaire, très enviée par les collèges, n'a plus cette ouverture qu'elle a connue antérieurement et, ce faisant, la formation à temps partiel devient de moins en moins accessible pour les adultes.

Le Conseil entend maintenant formuler un certain nombre de principes, pouvant guider la recherche de solutions appropriées, en ce qui a trait au financement des activités de recyclage et de perfectionnement des adultes. D'abord, il faut chercher à réduire le plus possible les disparités qui prévalent entre les différents modes de financement. Sans qu'on en arrive à l'uniformisation, une approche mieux intégrée de l'ensemble de la formation professionnelle devrait cependant favoriser le développement de stratégies de financement mieux harmonisées.

Au chapitre portant sur l'engagement de l'entreprise, le Conseil a rappelé la position qu'il avait déjà prise en faveur d'un partage de la responsabilité du financement du recyclage et du perfectionnement de la main-d'oeuvre entre l'État, l'entreprise et les travailleuses et les travailleurs eux-mêmes. Dans le contexte économique actuel, ce partage est non seulement souhaitable, il est même nécessaire. L'entreprise, a-t-on dit à ce chapitre, doit accroître substantiellement son apport et, pour y parvenir, certaines d'entre elles ont besoin du soutien de l'État, alors que d'autres peuvent y contribuer de façon plus autonome.

L'individu de son côté, celui qui est visé directement par cette formation, devrait pouvoir contribuer lui aussi, en proportion de ses moyens, au financement de sa formation. Ainsi, on ne peut rejeter l'idée que des frais de scolarité soient imposés à certaines clientèles et pour certaines formations postsecondaires. Les travailleuses et travailleurs en emploi, par exemple, ont un salaire et peuvent participer au financement de leur formation. Les formules peuvent varier selon les cas et, en particulier, selon la situation financière des personnes concernées. Mais des efforts doivent être faits, que ce soit par le développement de congés-éducation, de fonds de perfectionnement, de plans d'épargne-éducation ou autrement, pour stimuler cette participation.

La contribution de l'entreprise et celle des individus ne sauraient toutefois corriger, à elles seules, la trajectoire actuelle du financement. L'État, il va sans dire, doit lui aussi continuer à assumer sa responsabilité, et ce, d'une triple façon: en finançant directement les établissements de formation qu'il accrédite, en soutenant l'effort des entreprises, comme il en a été largement question précédemment, et en soutenant directement les démarches de formation des individus. Pour des raisons d'équité et de rentabilité des investissements, le financement devrait se faire dans la recherche d'un certain équilibre entre ces trois destinataires.

Les établissements ont besoin d'un financement de base pour être en mesure de fonctionner avec un minimum de stabilité. À cet égard, la situation qui prévaut actuellement au collégial en ce qui a trait au financement de la formation standardisée paraît inquiétante. Les cégeps doivent être soutenus plus substantiellement par le MESS, pour être en mesure d'offrir aux adultes une formation professionnelle qualifiante, reconnue et inscrite dans des programmes complets[26]. Il faut souscrire à cette orientation, sans pour autant considérer que le financement de ce type de formation doive relever exclusivement du réseau de l'éducation; le réseau de la main-d'oeuvre devrait aussi y contribuer. La formation professionnelle des adultes ne peut en effet se réduire à un perfectionnement adapté de très courte durée; elle implique de la formation de tous ordres, pouvant inclure des programmes de formation à plus long terme.

Si, par ailleurs, cette formation doit être accessible autant à temps partiel qu'à temps complet lorsqu'elle est d'ordre collégial, le même besoin existe aussi lorsqu'elle relève du palier secondaire. Aussi faudrait-il agir avec prudence par rapport aux contraintes liées à l'accès à la formation professionnelle à temps partiel, instaurées depuis peu au secondaire. Il est certainement souhaitable que la formation s'acquière le plus rapidement possible. On devrait même se féliciter des mesures visant à permettre aux adultes de s'inscrire plus souvent à des activités de formation à temps complet. Cependant, des contraintes budgétaires ne devraient pas contribuer à la négation d'un besoin aussi fondamental et reconnu depuis toujours comme une condition d'accès à la formation pour les adultes. Une telle méprise engendrerait des effets manifestement néfastes en termes d'équité dans l'accès aux services disponibles.

26. *Ibid.*, p. 100.

Au-delà du financement des établissements, il est également sain que les entreprises puissent elles-mêmes interpeller les établissements de formation et agir comme stimulants dans la recherche de solutions adaptées aux besoins. D'ailleurs, plusieurs recommandations déjà formulées par le Conseil vont en ce sens. Quant aux individus, ils doivent aussi avoir voix au chapitre, pouvoir être soutenus dans des démarches de formation professionnelle individuelle qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans les projets des entreprises qui les emploient. Aussi, le Conseil est-il ouvert à l'idée qu'une part des sommes investies par l'État dans le financement de la formation de la main-d'oeuvre soit «gérée», non seulement par l'entreprise comme c'est le cas par exemple avec les différents programmes de soutien à la formation en entreprise, mais également par les personnes qui s'engagent sur une base individuelle dans des activités de formation. Dans cette veine, la proposition d'un «congé-éducation à initiative individuelle», annoncé dans le dernier budget du gouvernement du Québec et destiné aux travailleurs et aux travailleuses en emploi désireux d'entreprendre à temps complet des activités de formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial, apparaît comme fort pertinente.

* * *

Le système d'éducation doit demeurer un lieu privilégié de la formation professionnelle des jeunes et des adultes. Il importe aujourd'hui de réactualiser un choix historique déjà fait à cet égard, en se préoccupant des ajustements à réaliser en ce qui concerne notamment l'élaboration et la mise à jour des programmes, l'articulation du secondaire et du collégial et le financement de l'éducation des adultes.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

34. recommande que les *programmes scolaires* soient mis *à l'heure de la formation permanente*, en insistant sur:

- **des *apprentissages de base substantiels et diversifiés*, en formation générale;**
- **une *vision large des champs professionnels* et une *ouverture aux apprentissages fondamentaux*;**
- **une *responsabilité permanente et partagée* en ce qui a trait à *l'évaluation et à la mise à jour des programmes*;**
- **une plus grande *flexibilité des programmes menant au DEC*;**
- **la *formation continue du personnel enseignant*;**

35. est favorable au *développement de programmes par compétences*, à la condition, toutefois, que ce développement se fasse dans une *optique de formation fondamentale* et de *collaboration permanente* entre les

représentants et représentantes du marché du travail, ceux et celles des ministères concernés et des établissements de formation;

36. invite le MEQ à faire davantage appel à la *collaboration des porte-parole des établissements*;

37. considère que, au collégial il faut *lever les contraintes disciplinaires actuelles* et revoir les structures en place pour permettre une *représentation plus équilibrée de l'ensemble des partenaires concernés*;

38. favorise la reconnaissance du principe d'une double *évaluation interne et externe*, tant pour le réseau secondaire que pour le réseau collégial et invite à la prudence quant aux modalités à privilégier;

39. croit que des *efforts particuliers* — par exemple, perfectionnement en entreprise, reconnaissance de la formation, augmentation des ressources, prise en charge locale — doivent être faits *en matière de perfectionnement du personnel enseignant*, dans le *cadre d'une politique de la profession enseignante* dont la formation initiale et continue constitue un volet essentiel;

40. invite à une *révision des paramètres servant à définir et structurer les programmes menant au DEC*, dans le sens d'une *approche renouvelée de la formation générale* et de l'introduction possible de *formats variables* pouvant mener à l'obtention du DEC en formation professionnelle;

41. est d'avis qu'il faut développer de *meilleures jonctions entre les programmes offerts aux adultes*, tout en *préservant la souplesse* qui prévaut actuellement dans ce secteur;

42. réitère sa position concernant une *meilleure articulation du secondaire et du collégial*;

43. recommande la tenue d'un *débat public* autour de la question suivante: faut-il maintenir *une offre de formation à deux ordres d'enseignement* ou favoriser le *regroupement de la formation professionnelle et de la formation technique*?

44. recommande que, pour assurer le succès d'une telle initiative, le MEQ et le MESS collaborent à la réalisation de *démarches préparatoires* destinées à soutenir la réflexion des partenaires engagés dans ce débat collectif, par l'entremise, notamment: de la production de *bilans critiques des expériences* de concertation entre les ordres d'enseignement; de l'*expérimentation de certaines hypothèses de regroupement* dans le cadre de projets pilotes; de la réalisation d'*études d'impacts* relatives, par exemple, au financement et aux ressources humaines;

45. est d'avis qu'il faut chercher à *réduire le plus possible les disparités* qui prévalent *entre les différents modes de financement*;

46. considère qu'il faut *préserver l'accès aux études à temps partiel*, et ce, à tous les ordres d'enseignement;

47. croit de plus en plus nécessaire que le *financement des activités de recyclage et de perfectionnement* de la main-d'oeuvre fasse l'objet d'un *partage de responsabilité entre l'État, les entreprises et les personnes* directement visées par la formation.

CONCLUSION

Des pas importants doivent être faits dans le champ de la formation professionnelle. En les faisant, il faut être bien conscient qu'on est maintenant à l'heure d'un développement intégré. Aucun responsable ni aucun intervenant en la matière — à commencer par le gouvernement lui-même — ne peut assumer seul les leaderships nécessaires ni même entreprendre de cheminer dans des voies isolées. L'heure du développement intégré est, de toute évidence, l'heure de l'interdépendance et du partenariat, dans le respect de la complémentarité des missions respectives de chacun.

L'heure du développement intégré requiert, en profondeur, l'adoption par tous et toutes d'une conception où s'harmonisent toutes les composantes de la formation professionnelle. Mais elle appelle aussi des pratiques qui favorisent un développement mieux planifié, l'interdépendance et la collaboration des systèmes éducatif et productif et l'adaptation d'un système d'éducation qui doit demeurer un lieu privilégié de la formation professionnelle.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

1. **affirme la nécessité que tous les responsables et intervenants en formation professionnelle adoptent une *conception large qui intègre toutes les composantes de cette formation*;**

2. **croit important que tout développement de la formation professionnelle se fasse dans une *perspective de formation permanente*, c'est-à-dire une formation qui situe la formation initiale et le perfectionnement dans un *processus continu* et une organisation qui fasse preuve de *la souplesse qui s'impose pour répondre à la diversité des besoins*;**

3. **recommande que, dans la perspective de formation permanente, on intensifie la *réduction des frontières et des cloisonnements* entre *l'univers des jeunes et celui des adultes*, tout en respectant les besoins de chacun, d'une part, entre *le système scolaire et le milieu de l'entreprise*, tout en assurant la complémentarité des rôles, d'autre part;**

4. **recommande qu'on ait toujours comme visée l'acquisition d'une *formation fondamentale*, centrée sur les *apprentissages essentiels* qui favorisent *le développement continu de la personne* et son *intégration sociale dynamique* et qui permettent à la fois *la mobilité et l'approfondissement professionnels*;**

5. **recommande qu'on poursuive le plus possible l'acquisition par tous et toutes de *formations qualifiantes*, c'est-à-dire de formations qui s'appuient sur une *solide formation de base*, ouvertes sur un *large champ professionnel* et *formellement ou socialement reconnues*;**

6. **recommande qu'on se donne une vision et des pratiques axées sur une *formation équitable*, où sont pris en compte les *disparités socio-économiques*, les *besoins du développement régional*, les *inégalités fon-***

dées sur le sexe et les *déséquilibres dans les réponses aux besoins déterminés par les entreprises et ceux qui le sont par les individus*;

7. recommande qu'on se donne une conception commune de la formation professionnelle comme *formation arrimée aux besoins socio-économiques*, tant des individus que des entreprises;

8. est d'avis que, malgré les difficultés que cela représente dans le contexte actuel, il faut *investir davantage dans la planification stratégique*, plutôt que de s'y soustraire;

9. croit essentiel que les activités liées à la planification de la formation s'inscrivent dans une *vision plus globale du développement de l'emploi*, c'est-à-dire une vision qui vise à *réduire le chômage*, à *éliminer les pénuries de travailleurs qualifiés*, à *améliorer les chances d'insertion* de tous et de toutes sur le marché du travail, sans oublier la *réduction des écarts* au chapitre de la valorisation sociale des différentes catégories d'emploi;

10. croit qu'il faut travailler à *perfectionner les systèmes actuels de prévisions professionnelles* et en utiliser les résultats non pas dans une démarche normative mais comme des *tendances possibles* dont il faut prendre note et surveiller l'évolution;

11. fait la promotion d'une *planification axée sur les besoins du milieu*, qui repose d'abord et avant tout sur une *meilleure connaissance de la réalité actuelle et prévisible* et qui fait de l'information et de la *participation de l'ensemble des partenaires* concernés des éléments clés de la démarche;

12. recommande que l'élaboration des *plans de secteur*, essentiels au développement de l'offre de formation, se fasse *sur la base d'une collaboration interministérielle*, dans la perspective de produire des analyses plus consistantes et plus cohérentes au moindre coût possible;

13. insiste pour que des efforts significatifs soient faits pour *développer la rétroinformation* sur l'ensemble des activités reliées à la formation professionnelle, *tant dans le secteur privé que dans le secteur public*, et ce, en sollicitant la contribution de l'ensemble des personnes concernées;

14. est persuadé que si l'on veut *réorienter le mandat des commissions de la formation professionnelle* vers un véritable développement de la main-d'oeuvre, il importe non seulement d'*étendre leur responsabilité à d'autres mesures* que celles qui concernent directement la formation et en particulier aux programmes de développement de l'emploi, mais qu'il importe aussi *qu'elles bénéficient d'une information significativement plus substantielle sur les besoins de cette main-d'oeuvre*.

15. est d'avis qu'il faut favoriser au maximum, au sein du système d'éducation, la *participation des établissements de formation dans la planification* de l'offre de service et qu'il faut exiger *une plus grande rigueur dans l'élaboration de leurs plans de développement*, en insistant pour qu'ils s'appuient sur les portraits les plus complets possibles des services offerts sur les territoires concernés;

16. est d'avis qu'il faut travailler à développer un *meilleur partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires* en ce qui concerne l'offre de service et qu'il faut favoriser la *décentralisation et la marge de manoeuvre locale*, tout en préservant la *cohérence* qu'exige une nécessaire rationalisation;

17. favorise une plus grande *rationalisation de l'offre de service* et croit qu'à cet égard le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science devrait assurer *un plus grand leadership*, en s'autorisant à désautoriser s'il le faut, sans toutefois faire fi des particularités régionales et des besoins de la main-d'oeuvre;

18. *s'inquiète de la tendance à la diminution des points de service en formation professionnelle au secondaire* et, tout en reconnaissant la nécessité d'*appliquer le régime de prêts et bourses*, n'y voit qu'une solution partielle à une rationalisation qui pourrait s'avérer excessive;

19. croit indispensable de trouver les moyens de favoriser une *plus grande collaboration entre établissements de formation*, sinon les entreprises de rationalisation en cours pourraient se solder par un échec; à cet égard, il favorise:

    - une *plus grande mobilité des ressources humaines et des équipements*;

    - une *meilleure connaissance des expériences de collaboration* existantes, autant dans leurs forces que dans leurs faiblesses;

20. met en garde contre *certains effets potentiellement négatifs du développement sectoriel* que connaît actuellement la formation professionnelle et recommande que la politique de la formation professionnelle établisse *les balises d'un tel développement*;

21. favorise la *meilleure articulation possible* entre la *planification régionale* et la *planification provinciale*;

22. propose une *vision renouvelée du partage des responsabilités* en formation professionnelle:

    - en réitérant sa position sur le *rapatriement au Québec de l'ensemble des pouvoirs et responsabilités* en matière de formation de la main-d'oeuvre;

- en favorisant un *partage plus respectueux des rôles, responsabilités et expertises* de chacun des ministères concernés;

- en insistant sur la *responsabilité gouvernementale* que suppose un développement intégré de la formation professionnelle;

23. recommande l'énoncé *d'une politique gouvernementale en matière de formation professionnelle* qui favorise:

    - une *conception qui intègre toutes les composantes* de la formation professionnelle;

    - un *développement mieux planifié*;

    - un plus grand *partenariat entre les systèmes éducatif et productif*;

    - un *recours privilégié au système public d'éducation*, qu'on aura *adapté aux besoins de l'heure*;

24. recommande l'identification *d'un lieu de coordination national*, où siégeraient *l'ensemble des partenaires sociaux* et qui assumerait la *mise en oeuvre de cette politique gouvernementale* en matière de formation professionnelle;

25. est d'avis qu'il faut *inciter les entreprises à investir davantage* dans la formation de leur personnel;

26. croit essentiel qu'une *obligation soit faite à l'entreprises de contribuer financièrement* à la formation de son personnel et d'*informer ce dernier des possibilités* de formation offertes;

27. recommande l'implantation de *formules de participation des travailleurs et des travailleuses* à la gestion de la formation dans les entreprises;

28. estime qu'il est primordial de faire du *soutien à la PME une réelle priorité* par:

    - le développement de *mesures de soutien* avec contribution minimale de l'entreprise;

    - *le regroupement et la simplification des programmes* existants dans une perspective qui tienne compte des exigences de la PME;

    - un *accès accru pour les gestionnaires d'entreprise* à la formation en cours d'emploi;

    - le travail *d'instances régionales réellement capables de les soutenir* dans le développement de leurs ressources humaines;

- l'étude de *mesures concrètes visant à contrer la crainte des entreprises d'investir en formation dans un contexte de mobilité* des travailleurs et des travailleuses;

- une *meilleure diffusion de l'information* sur les programmes et sur les expériences intéressantes;

- une *contribution directe de la grande entreprise* à la formation du personnel de *leur réseau de sous-contractants*;

- un *engagement accru des établissements de formation envers la PME*;

29. se réjouit des *rapprochements qui se développent entre le système scolaire et l'entreprise*, en *favorise la diversité*, mais souligne la *nécessité du suivi et de l'évaluation* des expériences en cours;

30. croit que des efforts particuliers devraient être faits *au collégial* pour favoriser des *relations plus substantielles entre le marché du travail et le secteur d'enseignement régulier*;

31. croit qu'il faut favoriser le *développement de la formation en alternance* et en ce sens:

    - en faire l'objet *d'un forum*;

    - ouvrir l'alternance *à tous les effectifs*;

    - *diversifier les expérimentations* et en faire l'évaluation;

    - apporter une *attention particulière au phénomène de ségrégation professionnelle selon le sexe*;

32. considère qu'il faut *remédier à l'inégalité croissante des partenaires*, inégalité liée à la vulnérabilité des établissements de formation face à l'entreprise, et recommande une *intensification du recours au système public d'éducation* par l'entreprise;

33. est d'avis que le MEQ doit *interpeller l'entreprise pour qu'elle intervienne plus substantiellement en formation de base*, notamment par rapport aux problématiques de *l'exploration professionnelle*, de *l'intégration des apprentissages techniques en formation de base* et de *l'alphabétisation* des populations adultes;

34. recommande que les *programmes scolaires* soient mis *à l'heure de la formation permanente*, en insistant sur:

    — des *apprentissages de base substantiels et diversifiés*, en formation générale;

— une *vision large des champs professionnels* et une *ouverture aux apprentissages fondamentaux*;

— une *responsabilité permanente et partagée* en ce qui a trait à *l'évaluation et à la mise à jour des programmes*;

— une plus grande *flexibilité des programmes menant au DEC*;

— la *formation continue du personnel enseignant*.

35. est favorable au *développement de programmes par compétences*, à la condition, toutefois, que ce développement se fasse dans une *optique de formation fondamentale* et de *collaboration permanente* entre les représentants et représentantes du marché du travail, ceux et celles des ministères concernés et des établissements de formation;

36. invite le MEQ à faire davantage appel à la *collaboration des porte-parole des établissements*;

37. considère que, au collégial il faut *lever les contraintes disciplinaires actuelles* et revoir les structures en place pour permettre une *représentation plus équilibrée de l'ensemble des partenaires concernés*;

38. favorise la reconnaissance du principe d'une double *évaluation interne et externe*, tant pour le réseau secondaire que pour le réseau collégial et invite à la prudence quant aux modalités à privilégier;

39. croit que des *efforts particuliers* — par exemple, perfectionnement en entreprise, reconnaissance de la formation, augmentation des ressources, prise en charge locale — doivent être faits *en matière de perfectionnement du personnel enseignant*, dans le *cadre d'une politique de la profession enseignante* dont la formation initiale et continue constitue un volet essentiel;

40. invite à une *révision des paramètres servant à définir et structurer les programmes menant au DEC*, dans le sens d'une *approche renouvelée de la formation obligatoire* et de l'introduction possible de *formats variables* pouvant mener à l'obtention du DEC en formation professionnelle;

41. est d'avis qu'il faut développer de *meilleures jonctions entre les programmes offerts aux adultes*, tout en *préservant la souplesse* qui prévaut actuellement dans ce secteur;

42. réitère sa position concernant une *meilleure articulation du secondaire et du collégial*;

43. recommande la tenue d'un *débat public* autour de la question suivante: faut-il maintenir *une offre de formation à deux ordres d'ensei-*

gnement ou favoriser le *regroupement de la formation professionnelle et de la formation technique*?

44. recommande que, pour assurer le succès d'une telle initiative, le MEQ et le MESS collaborent à la réalisation de *démarches préparatoires* destinées à soutenir la réflexion des partenaires engagés dans ce débat collectif, par l'entremise, notamment: de la production de *bilans critiques des expériences* de concertation entre les ordres d'enseignement; de l'*expérimentation de certaines hypothèses de regroupement* dans le cadre de projets pilotes; de la réalisation d'*études d'impacts* relatives, par exemple, au financement et aux ressources humaines;

45. est d'avis qu'il faut chercher à *réduire le plus possible les disparités* qui prévalent *entre les différents modes de financement*;

46. considère qu'il faut *préserver l'accès aux études à temps partiel*, et ce, à tous les ordres d'enseignement;

47. croit de plus en plus nécessaire que le *financement des activités de recyclage et de perfectionnement* de la main-d'oeuvre fasse l'objet d'un *partage de responsabilité entre l'Etat, les entreprises et les personnes* directement visées par la formation.

STATISTIQUES SUR LES CLIENTÈLES

TABLEAU I

EFFECTIFS RÉGULIERS À TEMPS COMPLET DU SECONDAIRE SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT ET LE TYPE DE FORMATION

	1985-86		1987-88		1989-90	
COMMISSIONS SCOLAIRES	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION GÉNÉRALE	348158	87,97	355191	93,37	370592	96,27
FORMATION PROFESSIONNELLE	47620	12,03	25230	6,63	14374	3,73
	(33779)[1]		(15279)		(13958)	
TOTAL	395778	100,00	380421	100,00	384966	100,00
ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION GÉNÉRALE	69585	96,70	72577	97,32	73363	99,43
FORMATION PROFESSIONNELLE	2377	3,30	2001	2,68	419	0,57
TOTAL	71962	100,00	74578	100,00	73782	100,00
RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ[2]	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION GÉNÉRALE	418046	89,30	426695	93,94	444747	96,74
FORMATION PROFESSIONNELLE	50141	10,70	27671	6,06	14991	3,26
TOTAL	468787	100,00	456366	100,00	459738	100,00

SOURCE : Pour les données des années 1985-1986 à 1987-1988, *Statistiques de l'Éducation. L'effectif scolaire et les diplômés du secondaire dans les nouvelles régions administratives, de 1981-1982 à 1988-1989* Édition spéciale, MEQ, DGRD, 1990. Pour les données de l'année 1989-1990 : données fournies par la DGRD du MEQ à la demande du CSE.

TABLEAU II

EFFECTIFS PROFESSIONNELS RÉGULIERS ET ADULTES À *TEMPS COMPLET* DU SECONDAIRE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990
JEUNES[1]	47 620 (33 779)	39 079 (27 018)	25 230 (15 279)	17 642 (13 581)	14 374 (13 958)
ADULTES[3]	16 032	19 889	19 022	20 857	23 436[4]
JEUNES ET ADULTES	63 652 (49 811)	58 968 (46 907)	44 252 (34 301)	38 499 (34 438)	37 810 (37 394)

1. Source : *Statistiques de l'éducation*, édition spéciale 1990, MEQ, pp. 24 et 25.
3. Source : *L'éducation des adultes en région*, synthèse provinciale DGR, MEQ.
4. Cette statistique pour l'année 1989-1990 a été fournie par la DGFP du MEQ.

TABLEAU III

EFFECTIFS RÉGULIERS DU COLLÉGIAL SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES, LE TYPE DE FORMATION ET LE SEXE

	1985-1986						1989-1990					
RÉSEAU	**FEMMES**		**HOMMES**		**TOTAL**		**FEMMES**		**HOMMES**		**TOTAL**	
TEMPS COMPLET	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	41594	49,30	39464	52,96	80858	51,02	42854	51,43	37911	57,15	80745	53,96
FORMATION PROFESSIONNELLE	41986	50,00	34419	46,19	76405	48,21	39816	47,78	27778	41,90	67594	45,18
– (DEC)	**41037**	**97,74**	**33994**	**98,77**	**75031**	**98,20**	**38078**	**95,63**	**27413**	**98,69**	**65491**	**96,89**
– (AEC-CEC-DPEC)	**949**	**2,26**	**425**	**1,23**	**1374**	**1,80**	**1738**	**4,37**	**365**	**1,31**	**2103**	**3,11**
HORS PROGRAMME	391	0,70	633	0,85	1224	0,77	657	0,79	630	0,95	1287	0,86
TOTAL	83971	100,00	74516	100,00	158487	100,00	83327	100,00	66299	100,00	149626	100,00
TEMPS PARTIEL	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	1072	49,33	1064	45,63	2136	48,98	1027	49,95	1057	53,46	2084	51,67
FORMATION PROFESSIONNELLE	904	41,60	937	42,82	1841	42,22	874	40,56	756	38,24	1590	39,42
– (DEC)	**868**	**96,02**	**849**	**90,61**	**1717**	**93,26**	**830**	**99,52**	**747**	**98,81**	**1577**	**99,18**
– (AEC-CEC-DPEC)	**36**	**3,98**	**88**	**9,39**	**124**	**6,74**	**4**	**0,48**	**9**	**1,19**	**13**	**0,82**
HORS PROGRAMME	197	9,07	187	8,55	384	8,81	195	9,48	164	8,30	359	8,90
TOTAL	2173	100,00	2188	100,00	4361	100,00	2056	100,00	1977	100,00	4033	100,00
TOTAL	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	42666	49,30	40528	52,84	82994	50,96	43881	51,49	38968	57,04	82849	53,90
FORMATION PROFESSIONNELLE	42890	49,79	35356	46,09	78246	48,05	40690	47,61	28534	41,79	69224	45,02
– (DEC)	**41905**	**97,79**	**34843**	**98,55**	**76748**	**98,09**	**38908**	**95,71**	**28160**	**98,69**	**67068**	**96,94**
– (AEC-CEC-DPEC)	**985**	**2,30**	**513**	**1,45**	**1498**	**1,91**	**1742**	**4,29**	**374**	**1,31**	**2116**	**3,06**
HORS PROGRAMME	588	0,91	820	1,07	1608	0,99	852	1,00	794	1,16	1646	1,07
TOTAL	86144	100,00	76704	100,00	162848	100,00	85383	100,00	68276	100,00	153659	100,00

SOURCE: MESS, DGEC, SIGDEC, LISTE 535.B, 19 SEPTEMBRE 1990.

TABLEAU IV

EFFECTIFS RÉGULIERS DU COLLÉGIAL SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT, LE TYPE DE FORMATION ET LE SEXE

RÉSEAU	1985-1986						1989-1990					
	FEMMES		HOMMES		TOTAL		FEMMES		HOMMES		TOTAL	
PUBLIC	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	36340	50,08	35027	51,38	71307	50,71	38310	53,28	34024	56,03	72334	54,54
FORMATION PROFESSIONNELLE	35438	48,86	32360	47,47	67818	48,19	32787	45,53	25809	42,66	58646	44,22
– (DEC)	**35419**	**99,95**	**32343**	**99,95**	**67782**	**99,95**	**32655**	**99,75**	**25812**	**99,63**	**58467**	**99,69**
– (AEC-CEC-DPEC)	**19**	**0,05**	**17**	**0,05**	**36**	**0,05**	**82**	**0,25**	**97**	**0,37**	**179**	**0,31**
HORS PROGRAMME	768	1,06	782	1,15	1550	1,10	852	1,18	794	1,31	1646	1,24
TOTAL	72566	100,00	68169	100,00	140735	100,00	71949	100,00	60727	100,00	132626	100,00
PRIVÉ	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	6001	47,38	5452	70,86	11513	56,20	5515	43,33	4869	71,94	10384	53,26
FORMATION PROFESSIONNELLE	6710	52,46	2204	28,65	8914	43,51	7212	56,67	1899	28,06	9111	46,74
– (DEC)	**5744**	**85,60**	**1708**	**77,50**	**7452**	**83,60**	**5552**	**76,98**	**1622**	**85,41**	**7174**	**78,74**
– (AEC-CEC-DPEC)	**966**	**14,40**	**496**	**22,50**	**1462**	**16,40**	**1660**	**23,02**	**277**	**14,59**	**1937**	**21,26**
HORS PROGRAMME	20	0,16	38	0,49	58	0,28	0	0,00	0	0,00	**0**	**0,00**
TOTAL	12791	100,00	7694	100,00	20485	100,00	12727	100,00	6768	100,00	19495	100,00
ÉCOLES GOUVERNEMENTALES	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	65	8,26	49	5,83	114	7,00	56	7,40	55	7,04	111	7,22
FORMATION PROFESSIONNELLE	722	91,71	792	94,17	1514	93,00	701	92,60	726	92,96	1427	92,78
– (DEC)	**722**	**100,00**	**792**	**100,00**	**1514**	**100,00**	**701**	**100,00**	**726**	**100,00**	**1427**	**100,00**
– (AEC-CEC-DPEC)	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**	**0**	**0,00**
HORS PROGRAMME	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTAL	787	100,00	841	100,00	1628	100,00	757	100,00	781	100,00	1538	100,00
TOTAL	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	42466	49,80	40528	52,04	82994	50,96	43881	51,89	38948	57,04	82829	53,90
FORMATION PROFESSIONNELLE	42890	49,79	35556	46,09	78246	48,05	40650	47,61	29534	41,78	69184	45,02
– (DEC)	**41905**	**97,70**	**34863**	**98,55**	**76768**	**98,09**	**38908**	**95,71**	**28160**	**98,69**	**67068**	**96,94**
– (AEC-CEC-DPEC)	**985**	**2,30**	**513**	**1,45**	**1498**	**1,91**	**1742**	**4,29**	**374**	**1,31**	**2116**	**3,06**
HORS PROGRAMME	788	0,91	820	1,07	1608	0,99	852	1,04	794	1,16	1646	1,07
TOTAL	86144	100,00	76904	100,00	162848	100,00	85383	100,00	68276	100,00	153659	100,00

SOURCE: MESS, DGEC, SIGDEC, LISTE 535 B, 19 SEPTEMBRE 1990.

TABLEAU V a
EFFECTIFS ADULTES DU SECONDAIRE SELON LE TYPE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

	1985-1986					1987-1988					1988-1989					1989-1990				
	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F
RÉSEAU MMSRFP																				
Accords Canada-Québec																				
F.P. plein temps	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
FME	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Mesures québécoises																				
RPMO	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
TOTAL	27840	50589	1591	80020	34,8	23411	54764	476	78651	29,8	23493	43013	303	66807	35,2	25980	40168	292	66440	39,1
RÉSEAU ÉDUCATION																				
F.P. plein temps	[illegible]	[illegible]		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]			
F.P. temps partiel	[illegible]	[illegible]		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]					
TOTAL	11456	8380		19836	57,7	25175	53967	0	79142	31,8	27241	16646	0	43887	62,1					
TOTAL DES 2 RÉSEAUX	39296	58869	1591	99856	39,3	40586	108731	476	157793	30,0	50732	59659	303	110694	45,8					

SOURCE: MEQ, Direction de la coordination des réseaux, l'Éducation des adultes en région. MMSRFP, Information de gestion sur les programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, années scolaires 1989-90 et 1988-89 pour la FME seulement.

TABLEAU V b
EFFECTIFS ADULTES DU COLLÉGIAL SELON LE TYPE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

	1985-1986					1987-1988					1988-1989					1989-1990				
	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F	F	M	Ind.	Total	% F
RÉSEAU MMSRFP																				
F.P. plein temps	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
FME	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
RPMO	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
TOTAL	53093	53496	2565	109154	48,6	51006	44614	406	96024	53,5	53769	46638	436	100843	53,3	51743	47273	571	99587	52,0

SOURCE: MMSRFP, Information de gestion sur les programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, années scolaires 1985-86, 1987-88, 1988-89 et 1989-90.

TABLEAU VI

EFFECTIFS ADULTES DU COLLÉGIAL SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES, LE TYPE DE FORMATION ET LE SEXE

(Formation créditée seulement)[1]

RÉSEAU	1985-1986						1989-1990					
	FEMMES		HOMMES		TOTAL		FEMMES		HOMMES		TOTAL	
TEMPS COMPLET	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	536	12,81	345	7,36	881	9,93	222	5,22	188	4,28	410	4,74
FORMATION PROFESSIONNELLE	2449	58,55	3223	68,76	5672	63,95	2989	70,23	3263	74,21	6252	72,25
– (DEC)	686	28,01	477	14,80	1163	20,50	477	15,96	199	6,10	676	10,81
– (AEC-CEC-DPEC)	1763	71,99	2746	85,20	4509	79,50	2512	84,04	3064	93,90	5576	89,19
HORS PROGRAMME	1198	28,64	1119	23,87	2317	26,12	1045	24,55	946	21,51	1991	23,01
TOTAL	4183	100,00	4687	100,00	8870	100,00	4256	100,00	4397	100,00	8653	100,00
TEMPS PARTIEL	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	5292	15,07	3755	15,10	9707	15,08	4538	10,56	2688	11,03	7226	10,73
FORMATION PROFESSIONNELLE	12147	30,75	6683	26,88	18830	29,25	12242	28,50	6254	25,66	18496	27,47
– (DEC)	4558	37,52	2655	39,73	7213	38,31	4109	33,56	2159	34,52	6268	33,89
– (AEC-CEC-DPEC)	7589	62,48	4028	60,27	11617	61,69	8133	66,44	4095	65,48	12228	66,11
HORS PROGRAMME	21402	54,18	14428	58,02	35830	55,67	26181	60,94	15432	63,31	41613	61,80
TOTAL	39501	100,00	24866	100,00	64367	100,00	42961	100,00	24374	100,00	67335	100,00
TOTAL	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	6488	14,85	4100	13,87	10588	14,46	4760	10,08	2876	10,00	7636	10,05
FORMATION PROFESSIONNELLE	14596	33,41	9906	33,52	24502	33,46	15231	32,26	9517	33,08	24748	32,57
– (DEC)	5244	35,93	3132	31,62	8376	34,18	4586	30,11	2358	24,78	6944	28,06
– (AEC-CEC-DPEC)	9352	64,07	6774	68,38	16126	65,82	10645	69,89	7159	75,22	17804	71,94
HORS PROGRAMME	22600	51,74	15547	52,61	38147	52,09	27226	57,66	16378	56,93	43604	57,38
TOTAL	43684	100,00	29553	100,00	73237	100,00	47217	100,00	28771	100,00	75988	100,00

SOURCE: MESS, DGEC, SIGDEC, LISTE 535 B, 19 SEPTEMBRE 1990.

1. [illegible]

TABLEAU VII

EFFECTIFS ADULTES DU COLLÉGIAL SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT, LE TYPE DE FORMATION ET LE SEXE

(Formation créditée seulement)[1]

RÉSEAU	1985-1986						1989-1990					
	FEMMES		HOMMES		TOTAL		FEMMES		HOMMES		TOTAL	
PUBLIC	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	6334	15,06	3899	13,73	10233	14,52	3911	8,90	2457	9,33	6368	9,06
FORMATION PROFESSIONNELLE	13131	31,22	8956	31,55	22087	31,35	12804	29,14	7488	28,45	20292	28,88
– (DEC)	4264	32,47	2818	31,46	7082	32,06	3767	29,42	2173	29,02	5940	29,27
– (AEC-CEC-DPEC)	8867	67,53	6138	68,54	15005	67,94	9037	70,58	5315	70,98	14352	70,73
HORS PROGRAMME	22598	53,72	15533	54,72	38131	54,12	27226	61,96	16378	62,22	43604	62,06
TOTAL	42063	100,00	28388	100,00	70451	100,00	43941	100,00	26323	100,00	70264	100,00
PRIVÉ	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	154	8,50	201	17,25	355	12,74	849	25,92	419	17,12	1268	22,15
FORMATION PROFESSIONNELLE	1465	90,38	950	81,55	2415	86,68	2427	74,08	2029	82,88	4456	77,85
– (DEC)	980	66,89	314	33,05	1294	53,58	819	33,75	185	9,12	1004	22,53
– (AEC-CEC-DPEC)	485	33,11	636	66,95	1121	46,42	1608	66,25	1844	90,88	3452	77,47
HORS PROGRAMME	2	0,12	14	1,20	16	0,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTAL	1621	100,00	1165	100,00	2786	100,00	3276	100,00	2448	100,00	5724	100,00
TOTAL	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE	6488	14,85	4100	13,87	10588	14,46	4760	10,98	2876	10,00	7636	10,05
FORMATION PROFESSIONNELLE	14596	33,41	9906	33,52	24502	33,46	15231	32,26	9517	33,08	24748	32,57
– (DEC)	5244	35,93	3132	31,62	8376	34,18	4586	30,11	2358	24,78	6944	28,06
– (AEC-CEC-DPEC)	9352	64,07	6774	68,38	16126	65,82	10645	69,89	7159	75,22	17804	71,94
HORS PROGRAMME	22600	51,74	15547	52,61	38147	52,09	27226	57,66	16378	56,93	43604	57,38
TOTAL	43684	100,00	29553	100,00	73237	100,00	47217	100,00	28771	100,00	75988	100,00

SOURCE: MESS, DGEC, SIGDEC, LISTE 515 B, 19 SEPTEMBRE 1990.

1. Ces statistiques regroupent l'ensemble des activités créditées peu importe la source de financement.

LISTE DES SIGLES

LISTE DES SIGLES

AEC	Attestation d'études collégiales
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle (secondaire)
CEC	Certificat d'études collégiales (E.P. seulement)
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEIC	Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada
CEP	Certificat d'études professionnelles (secondaire)
CESU	Commission de l'enseignement supérieur
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CFP	Commission de formation professionnelle
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles (secondaire)
DES avec MP	DES avec mention professionnelle (ancien nom du DEP)
DES	Diplôme d'études secondaires (général)
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial du MESS
DGFP-MMSRFP	Direction générale de la formation professionnelle du MMSRFP
DGRD-MEQ	Direction générale de la recherche et du développement du MEQ
DPEC	Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial
FG	Formation générale
FME	Formation sur mesure en établissement (scolaire)
FPE	Formation préparatoire à l'emploi
FP	Formation professionnelle
H-groupe	Heures-groupe
INDÉTER. - N.A.	Indéterminé et non admissible
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science
MMSRFP	Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du Revenu et de la Formation professionnelle
NP	Non permanent
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PC	Professionnel court (programme qui n'existe plus)
PDRH	Plan de développement des ressources humaines
PL	Professionnel long
PME	Petite ou moyenne entreprise
PSFE	Programme de soutien à la formation en entreprise
RPMO	Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre
SIGDEC	Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial
SIG-PRO	Système d'information de gestion sur les programmes de formation professionnelle

ANNEXE 3

SOMMAIRE DES PROGRAMMES OU ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DISPONIBLES POUR LES ADULTES

(Programmes ou activités dont la gestion est assumée par le MMSRFP, le MEQ ou le MESS)

PROGRAMMES OU ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DISPONIBLES POUR LES ADULTES

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	CLIENTÈLES VISÉES	
	ENTREPRISES	INDIVIDUS
1- PROGRAMMES QUÉBÉCOIS DE FORMATION DE LA MAIN-D'OEUVRE (gestion et financement MMSRFP)		
1.1 *Programme de soutien à la formation en entreprise (PSFE)* – Aide à l'élaboration de plans de développement des ressources humaines et d'activités de formation dans les entreprises.	– moins de 200 employés (surtout celles qui prévoient des changements technologiques)	– personnes en emploi à temps plein ou à temps partiel
1.2 *Transition-Travail* – Aide à une démarche d'orientation.	– non pertinent	– femmes désirantes de revenir en emploi après une absence prolongée
1.3 *Recyclage et perfectionnement de la main-d'oeuvre* – Activités de formation générale ou professionnelle, habituellement à temps partiel, de courte durée, sur mesure ou standardisées, sans allocation de formation pour les bénéficiaires. (Formation de niveau secondaire ou collégial).		– Adultes en emploi ou en recherche d'emploi
1.4 *Rattrapage scolaire* – Aide à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.	– non pertinent	– prestataires de la sécurité du revenu ayant quitté les études depuis 5 mois
1.5 *Retour aux études postsecondaires pour chefs de famille monoparentale* – Aide à l'accès à des études postsecondaires.	– non pertinent	– prestataires de la sécurité du revenu chefs de famille monoparentale
1.6 *Stage en milieu de travail* – Aide à l'acquisition d'une expérience de travail complétant d'une formation.	– variées	– prestataires de la sécurité du revenu ayant quitté les études depuis 5 mois

PROGRAMMES OU ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DISPONIBLES POUR LES ADULTES

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	CLIENTÈLES VISÉES	
	ENTREPRISES	INDIVIDUS
2- ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DU MEQ (gestion et financement MEQ)		
2.1 *Formation professionnelle à temps complet* – Activités de formation dispensées à temps complet et sanctionnées par un CEP, un DEP ou une ASP.		– toute personne âgée d'au moins 16 ans possédant les préalables académiques et qui vise l'obtention d'une formation sanctionnée par un diplôme
2.2 *Formation professionnelle à temps partiel* – Activités de formation dispensées à temps partiel et sanctionnées par un CEP, un DEP ou une ASP.		– toute personne âgée d'au moins 16 ans, possédant les préalables académiques et qui vise l'obtention d'un premier diplôme de formation professionnelle

3- ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DU MESS (gestion et financement MESS)		
3.1 *Formation professionnelle à temps complet* – Activités de formation dispensées à temps complet et sanctionnées par une AEC, un DEC, un CEC ou un DPEC.		– toute personne qui vise l'obtention d'une formation sanctionnée par un diplôme
3.2 *Formation professionnelle à temps partiel* – Activités de formation dispensées à temps partiel et sanctionnées par une AEC, un DEC, un CEC ou un DPEC.		– toute personne qui vise l'obtention d'une formation sanctionnée par un diplôme

PROGRAMMES OU ACTIVITÉS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DISPONIBLES POUR LES ADULTES

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	CLIENTÈLES VISÉES	
	ENTREPRISES	INDIVIDUS
4- PROGRAMMES DE LA PLANIFICATION DE L'EMPLOI (gestion MMSRFP et financement CEIC)		
4.1 Achats directs de formation en établissement		
– Cours de formation générale temps plein (de niveau secondaire) et de formation professionnelle temps plein (de niveau secondaire ou collégial) achetés par la CEIC dans les établissements publics, avec soutien financier aux individus et répondant aux objectifs des programmes:		
• acquisition de compétences • pénurie de main-d'oeuvre • développement de l'emploi • intégration professionnelle • développement des collectivités		– adultes en emploi affectés par les changements technologiques – adultes nouvellement employés ou prévoyant un emploi dans des secteurs en pénurie – adultes sans emploi durant 24 des 30 dernières semaines – adultes sans diplôme d'études secondaires, femmes hors de la main-d'oeuvre active – adultes des collectivités touchées par les fermetures d'usines
4.2 Formation sur mesure en établissement		
– Activités de formation en établissement (secondaire ou collégial) spécifiquement adaptées aux besoins particuliers d'une entreprise, avec soutien financier aux participants et répondant aux objectifs des programmes:	– PME (– de 200 employés)	– adultes en emploi ou sur le point d'accéder à un emploi
• acquisition de compétences • pénurie de main-d'oeuvre • développement de l'emploi • intégration professionnelle • développement des collectivités		

LISTE DES MEMBRES EN 1991-1992

Conseil supérieur de l'éducation

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Directeur régional
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs
agricoles de la région de Québec
Québec

Huot, Hélène
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Limoilou
Sillery

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Kanapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat-Maliotenam
Sept-Îles

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire De La Jonquière
Jonquière

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

Pimparé, Claire
Comédienne-animatrice
Outremont

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val d'Or
Val d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement
de main-d'œuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Smith, Glenn
Président du Comité protestant
Laval

Membres adjoints d'office

Paquet, Michel
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Vacant
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0370
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0371
Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0374
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0375
Les Cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence Avis au ministre de l'Éducation	50-0376
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0377
L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire Avis à la ministre de l'Éducation	50-0378
La pédagogie, un défi majeur de l'Enseignement supérieur Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0379
L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0380
Une pédagogie pour demain à l'école primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0381
Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0382
La formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité Avis au ministre de l'Éducation	50-03838

* Envoi gratuit sur demande